

Dietrich, Theo [Hrsg.]; Elzer, Hans-Michael[Hrsg.]; Frank, Karl-Otto [Hrsg.]; Oskar Malsch [Hrsg.]  
**Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Funktion schulpraktischer Studien in erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre. Bericht über den 8. Pädagogischen Hochschultag vom 10. - 13. Oktober 1971 in der Universität Regensburg**

Weinheim ; Basel : Beltz 1972, VIII, 219 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Theo [Hrsg.]; Elzer, Hans-Michael[Hrsg.]; Frank, Karl-Otto [Hrsg.]; Oskar Malsch [Hrsg.]:  
Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Funktion schulpraktischer Studien in  
erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre. Bericht über den 8.  
Pädagogischen Hochschultag vom 10. - 13. Oktober 1971 in der Universität Regensburg. Weinheim ;  
Basel : Beltz 1972, VIII, 219 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 11) - URN:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-232372 - DOI: 10.25656/01:23237

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232372>

<https://doi.org/10.25656/01:23237>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

11. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

11. Beiheft

# Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung

Funktion schulpraktischer Studien  
in erziehungswissenschaftlicher  
und fachdidaktischer Forschung und Lehre

Bericht über den 8. Pädagogischen Hochschultag vom 10.-13. Oktober 1971  
in der Universität Regensburg

Im Auftrag der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen/  
Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik  
herausgegeben von  
Theo Dietrich, Hans-Michael Elzer, Karl-Otto Frank und Oskar Malsch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1972



ISBN 3 407 41012 3

© 1972 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

# Vorwort

Die Geschichte der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik läßt sich an den Themen und an den Verhandlungsergebnissen der Pädagogischen Hochschultage ablesen, die als wissenschaftliche Kongresse der „Konferenz der Pädagogischen Hochschulen“ bzw. deren Vorgänger des „Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen“ seit 1951 alle 3 Jahre stattfanden. Die Tagungsberichte repräsentieren so die Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Wissenschaften auf der einen, die Entwicklung der Hochschuldidaktik der lehrerausbildenden Disziplinen auf der anderen Seite. Sie haben auch Geltung für die sich verändernde Beschreibung des Verhältnisses von Theorie und Berufsbezug der Lehrerausbildung.

Wenn heute die Hochschulreform im Hinblick auf die berufsqualifizierenden Studiengänge und deren Abschlüsse diskutiert wird und sich im Gesetzgebungswerk des Bundes und der Länder niederschlägt, so sind die Pädagogischen Hochschultage mit ihren Verhandlungs- und Ergebnisberichten eine Fundgrube für dieses heute so aktuelle Problem des Zusammenbindens von Studienfeld und berufsbezogenem Tätigkeitsfeld. Die Ergebnisse der Hochschultage hatten bisher schon eine innovatorische Funktion.

Die Lehrerausbildung ist nicht nur ein Kernstück der Reform des Tertiärbereiches unseres Bildungswesens, sondern die in den Hochschultagen sehr deutlich artikulierte akademische Lehrerausbildung war und ist auch ein Modell für die noch anstehenden Reformen überhaupt, weil die Lehrerausbildung in ihren theoretischen und besonders in ihren schulpraktischen Studien auch die Schule unmittelbar in ihre Arbeit einbindet; deshalb ist die Lehrerausbildung auch das Modell für die schon längst fällige Zusammenführung von Hochschule und Schule. Auch die Schulreform muß nicht nur aus hochschulpolitischen, sondern auch aus wissenschaftlichen Gründen ein Anliegen der Hochschulen sein. Die Veränderung unseres Bildungswesens kann und darf sich nicht auf verschiedenen Ebenen mit unüberbrückbaren Zielvorstellungen vollziehen. Die Lehrerausbildung kann hier nicht allein gelassen werden, wo es sich um die Einheit der Bildung handelt, die ja immer die Einheit der Bildung von Menschen ist.

Unter diesem Aspekt bekommt das Thema des 8. Pädagogischen Hochschultages, dessen Bericht wir hier vorlegen, ein besonderes Gewicht. Die „Konferenz der Pädagogischen Hochschulen“ — sie nennt sich seit ihrer Delegiertenversammlung am 13. Oktober 1971 in Regensburg aus hochschul- wie aus wissenschaftspolitischen Gründen jetzt „Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik“ — hat nicht ohne Grund das Thema nochmals aufgegriffen, das schon den 1. Hochschultag 1951 beschäftigt hat: „Schulpraktische Ausbildung in hochschulmäßiger Form“. Damals wurde im internen Raum der Pädagogischen Hochschulen die These diskutiert, daß die Schule und die Schularbeit nicht nur für die Berufsqualifizierung, sondern auch für die Erfahrungs-, Handlungs- und Begriffsbildung unabdinglich nötig sind. Diese Aussagen gelten heute noch.

Die „Schulpraktischen Studien“ als lehramtsbezogene Studien können nicht additiv sondern immer nur integrativ verstanden werden. Dies gilt auch für die institutionellen Veränderungen und für die Lehrkörperstruktur der Lehrerbildung, wenn gegenwärtig die selbständigen Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten oder in Gesamthochschulen integriert werden. Dieses Thema mußte gerade heute noch einmal aufgegriffen werden, wo der rechte Begriff von Wissenschaft in die Berufstätigkeit eingeführt werden muß. Diese Thematik mußte für die Gegenwart im Blick auf die Zukunft der Lehrerbildung „weggearbeitet“ werden, um die übergeordnete Frage der Gesamtdarstellung der Studiengänge der lehramtsbezogenen Studien mit den heute gesetzten Prämissen bald zu verwirklichen. Der 9. Pädagogische Hochschultag wird sich dieser Aufgabe widmen.

Auf dem jetzt abgeschlossenen Hochschultag wurden Referate vermieden. Die in den Fachgruppen der Konferenz und in ad hoc gebildeten Projektgruppen vorbereiteten Modelle der schulpraktischen Studien wurden diskutiert und ergänzt, um im Spektrum des Möglichen ein Bild des Notwendigen zu entwerfen. Jede Gruppe prägte auf ihre Weise dieses Bild.

Die Verhandlungen des Hochschultages standen auch unter dem Gebot, das auf der Delegiertenversammlung der Konferenz artikuliert wurde: Die Konferenz sieht ihre kommende Aufgabe darin, neben der Vertretung ihrer Mitgliedsinstitutionen im besonderen die Vertretung der pädagogisch-didaktischen Wissenschaften zu sein. Die Frage der institutionellen Ordnung der Lehrerbildung kann als geregelt gelten. Da die Hochschulreform und auch die Wissenschaftsreform gegenwärtig die brennenden Fragen im Tertiärbereich sind und die zentrale Repräsentation der Wissenschaften als Hochschuldisziplinen deshalb ein Gebot der Stunde ist — auch das kommende Bundeshochschulrahmengesetz fordert diese zentrale Vertretung —, hat die Konferenz daraus die Konsequenzen gezogen. Die satzungsmäßige Ordnung der Konferenz mußte dazu nicht formal geändert werden. Die Fachgruppenarbeit war schon bisher eine zentrale Aufgabe. Sie muß jetzt verstärkt werden. Die Namensänderung trägt der veränderten Aufgabenstellung Rechnung.

Dezember 1971

HANS-MICHAEL ELZER  
Präsident des 8. Pädagogischen Hochschultages und  
Vorsitzender der Hochschulkonferenz  
für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

# Gliederung des Kongreßberichtes

1.	<i>Die Eröffnung des 8. Pädagogischen Hochschultages</i> . . . . .	1
1.1	Begrüßungsansprache des Präsidenten des Hochschultages . . . . .	1
1.2	Grußwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft . . . . .	4
1.3	Ansprache des Kultusministers des Freistaates Bayern . . . . .	5
1.4	Ansprache des Vertreters der Westdeutschen Rektorenkonferenz . . . . .	5
1.5	Ansprache des Rektors der Universität Regensburg . . . . .	7
1.6	Ansprache des Vorstandes der Pädagogischen Hochschule Regensburg . . . . .	8
2.	<i>Einleitung zum Kongreßbericht</i> . . . . .	11
3.	<i>Voruntersuchung: Funktion und Organisation der „Schulpraktischen Studien“ in der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer</i> . . . . .	13
4.	<i>Berichte der Projektgruppen</i> . . . . .	35
4.1	<i>Grundmodelle Schulpraktischer Studien</i> . . . . .	35
4.1.1	Inhalt und Aufbau Schulpraktischer Studien im Rahmen einer integrierten Lehrerausbildung . . . . .	35
4.1.2	Aufbau und Inhalt Schulpraktischer Studien auf der Grundlage sofort realisierbarer und prospektiver Modelle . . . . .	49
4.1.3	Entwicklung Schulpraktischer Strategien . . . . .	64
4.1.4	Praxiserfahrung als Komponente der wissenschaftlichen Lehrerausbildung — Berufsfeldbezug des Didaktischen Zentrums . . . . .	80
4.1.5	Kooperation von Schule und Hochschule . . . . .	92
4.2.	<i>Fachspezifische und interdisziplinäre Modelle Schulpraktischer Studien</i> . . . . .	103
4.2.1	Erforschung und Entwicklung eines multimedialen Studienganges zum Aufbau Schulpraktischer Studien . . . . .	103
4.2.2	Interdisziplinäre Zusammenarbeit sozialkundlicher Fächer bei der Planung und Durchführung Schulpraktischer Studien . . . . .	129
4.2.3	Muttersprache und Fremdsprache . . . . .	146
4.2.4	Schulpraktische Studien in der Haushaltswissenschaft — aufgewiesen an einem Projekt . . . . .	154
4.2.5	Schulpraktische Studien im Fach Leibeserziehung . . . . .	161
4.2.6	Schulpraktische Studien als integrierender Bestandteil des Studiums im Fachbereich Theologie . . . . .	176
4.2.7	Unterrichtsprojekt „Urbanes Wohnen“ als Gegenstand Schulpraktischer Studien im Kooperationsbereich Arbeitslehre . . . . .	180

5.	<i>Fachgruppenberichte zum Thema des Hochschultages</i> . . . . .	195
5.1	Die Arbeit der Fachgruppen auf dem Hochschultag . . . . .	195
5.2	Arbeitsbericht der Fachgruppe Textiles Gestalten . . . . .	195
6.	<i>Berichte über die Plenumsveranstaltung zum Abschluß des Hochschultages</i> . . . . .	197
6.1	Einführung . . . . .	197
6.2	Notwendigkeit zentraler Institutionen für die Integration Schulpraktischer Studien . . . . .	197
6.3	Voraussetzungen bei Berufungen von Hochschullehrern . . . . .	200
6.4	Kanonisierung der Schulpraktischen Studien . . . . .	202
6.5	Spezifische Methoden der Praxisbegegnung . . . . .	205
7.	<i>Schlußansprache des Präsidenten des Hochschultages</i> . . . . .	211
8.	<i>Ausblick — Ansprache des neuen Vorsitzenden der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik</i> . . . . .	215
	<i>Anhang: Regensburg und der Immerwährende Reichstag</i> . . . . .	217

# 1. Eröffnung des 8. Pädagogischen Hochschultages

## *1.1 Begrüßungsansprache des Präsidenten des Hochschultages, Prof. Dr. H. M. Elzer, im Reichssaal des alten Rathauses zu Regensburg*

Sehr geehrter Herr Staatsminister!

Sehr geehrter Herr Oberbürgermeister!

Ich darf Ihnen im Namen der Teilnehmer des 8. Pädagogischen Hochschultages sehr herzlich danken für die guten Wünsche, die Sie zum Gelingen des Kongresses der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, dem Hochschultag, zum Ausdruck gebracht haben.

Es war sicher ein guter Beschluß unserer Delegiertenversammlung vor zwei Jahren, diesen Hochschultag in Regensburg zu halten. Die altehrwürdige Stadt Regensburg mit einer Geschichte, die mit dem alten glanzvollen Römischen Reich Deutscher Nation eng verbunden ist, inmitten des schönen, liebenswerten Bayernlandes, ist ein guter Rahmen für unsere Verhandlungen.

Wir haben der Stadt zu danken für ihre verständnisvolle Hilfe bei der Vorbereitung des Hochschultages.

Wir danken dem Freistaat Bayern und seiner Staatsregierung für die großzügige finanzielle Hilfe zur Durchführung dieses Kongresses.

Herr Minister, Ihnen und Ihrem Haus an dieser Stelle unseren besonderen Dank.

Wir danken auch der Ständigen Konferenz der Kultusminister, deren Präsident Sie, Herr Minister, in diesem Jahr sind. Die Kultusministerkonferenz hat sich ideell und auch durch „flankierende Hilfe“ bezüglich der Finanzierung unserer Konferenz und des Hochschultages sehr eingesetzt.

Unser Hochschultag ist im Gegensatz zu früheren Hochschultagen und ähnlichen Kongressen keine „Tagung von Referenten“ sondern eine Arbeitstagung. Wir haben diesen Hochschultag vorbereitet in Klausurtagungen und durch die Arbeit von 12 Projektgruppen, die an verschiedenen Hochschulen oder im Zusammenspiel mehrerer Hochschulen Modelle entworfen, diskutiert und so vorbereitet haben, daß mit ihnen hier in Regensburg gearbeitet werden kann.

Meine Damen, meine Herren,

es obliegt mir, unsere Gäste, die durch ihre Anwesenheit ihr Interesse an unserem Kongreß und auch an der Lehrerausbildung bekunden, zu begrüßen.

Es sind 2 Jahre her, daß unsere Konferenz mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz die Vorbereitung schuf für die Aufnahme der Pädagogischen Hochschulen in die WRK

und zwar auf der Basis von ländergebundenen Kurialstimmen. In Kürze wird die Umwandlung in Direktstimmen erfolgen, in Virilstimmen, um die in der WRK übliche Sprache des „Immerwährenden Reichstages“ zu benutzen<sup>1</sup>. Ich darf deshalb mit Freude als Vertreter des heute verhinderten Präsidenten der WRK, Herrn Professor Dr. GRÜNEWALD, den Vorsitzenden der Rektorenkonferenz der Bayerischen Universitäten, Herrn Professor Dr. ENGERTH, hier begrüßen.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Herr Professor LEUSSINK, hat dem Hochschultag schriftlich die besten Wünsche und Grüße übermittelt. Die Vorbereitung des Hochschultages wurde durch sein Ministerium geldlich unterstützt. Dafür unseren Dank.

Die Kultusminister der Länder haben ebenfalls in Grußadressen dem Hochschultag ein gutes Gelingen gewünscht. Die meisten haben Vertreter entsandt.

Ich darf noch begrüßen die Vertreter der staatlichen Institutionen für die Lehrerausbildung in der zweiten Phase, die Vertreter der Organisationen und Verbände im Hochschul- und Schulbereich. Ich darf auch die Presse begrüßen.

Versammelt sind heute hier neben den Gästen

- die Delegierten der Delegiertenversammlung als dem politischen Organ der KPH,
- die Mitglieder des Länderrats als förderativ-kontrollierendem Organ,
- der Fachgruppenrat als Organvertretung der Disziplinen an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitätsinstitutionen für Lehrerausbildung,
- der Vorstand der KPH,
- und nicht zuletzt die Mitglieder der 12 Projektgruppen, die diesen Kongreß vorbereitet haben und ihn tragen.

Einen herzlichen Gruß!

Ich darf noch ein Wort zur Thematik des 8. Pädagogischen Hochschultages sagen: Das Thema sollte ursprünglich heißen: „Strukturfragen des Studiums“. Aber: Vom Umfang wie auch von der inhaltlichen Problematik her war es unmöglich, diese Thematik auf einem Hochschultag zu bewältigen. Wir wählten ein Teilproblem: „Funktion schulpraktischer Studien in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre“.

Für den Außenstehenden könnte diese Thematik sehr speziell, vielleicht auch problemarm erscheinen. Sie ist aber für die Lehrerausbildung eine zentrale Frage mit einer brisanten Problematik. Sie ist auch — und dies war in der gegenwärtigen Situation der deutschen Lehrerausbildung ein entscheidendes Kriterium für die Wahl und die Formulierung der Thematik — eine eminent wissenschaftstheoretische, wissenschaftsdidaktische und hochschuldidaktische Frage.

Sie ist und kann sein:

ein innovatorisches Element bei der Neugestaltung unserer Hochschulen, eine Hilfe für die Initiierung einer „inneren Hochschulreform“. Ich darf diese Problematik etwas literarisch formulieren: „Schulpraktische Studien oder die in die Universität integrierte Lehrerausbildung und deren Folgen“.

1 Vgl. Anhang: W. Fürnrohr: Referat über die Geschichte Regensburgs und des „Immerwährenden Reichstages“.

Was sind das für Folgen?

Es sind gemeint die Gefährdungen für die Lehrerbildung, wenn die „schulpraktischen Studien“ ihren Rang verlieren. Es sind deshalb Forderungen an die Universität, das Zusammenbinden von Studienfeld und pädagogischem Tätigkeitsfeld (auch Berufsfeld), von Theorie und pädagogischem Handeln zu ermöglichen, so daß kein simultaner oder sukzessiver Dualismus im pädagogischen Feld einmal von den Fächern und der Pädagogik/Didaktik, dann von der Theorie und der Praxis gepflegt wird.

Wir haben in der Halbzeit der Vorbereitung vor der 2. Klausurtagung „Minima Necessaria“ für die Fach- und Projektarbeit, zur Strukturierung der bisweilen divergierenden Modelle, die dem Hochschultag ausgearbeitet vorliegen, als Thesen formuliert.

Diese Thesen schließen sich an unsere bekannte Grundsatzschrift „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule — Gesamtschule und Gesamtlehrerbildung, Gesamthochschule, Personalstruktur“ von 1970 an.

Ich darf diese Thesen<sup>2</sup> nennen:

1. Das Lehrerstudium ist begründet durch die Einheit von pädagogischer Theorie und pädagogischem Handeln. Die Ziele, Gegenstände und die gesellschaftlichen Wirklichkeiten, in denen und auf die hin Erziehung und Unterricht geschehen, bedürfen im handelnden Vollzug einer stetigen kritischen Überprüfung. Deshalb sind die schulpraktischen Studien integrierender Bestandteil des Gesamtstudiums vom 1. Semester an.
2. So verstanden müssen die bisherige 1. und 2. Phase (Studium und Referendariat) in einem einheitlichen Studiengang zusammengefaßt werden. Damit sollen künftig praxisferne Theorie und theoriefremde Praxis vermieden werden.
3. Die schulpraktischen Studien als Bestandteil dieses Studienganges gliedern sich in 3 Studienabschnitte mit jeweils unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Schwerpunkten:  
 Im 1. Studienabschnitt haben die schulpraktischen Studien die Aufgabe, Motivation und Problembewußtsein zu wecken sowie Methoden und Kriterien zur Analyse des Unterrichtsgeschehens zu erarbeiten.  
 Im 2. Abschnitt unterrichtet der Student unter kontrollierten Bedingungen mit der Aufgabe, Ziele, Gegenstände und Methoden zu erproben und in diesen Unterrichtsversuchen sein eigenes Handeln kritisch zu überprüfen.

---

2 Die Thesen haben zur Grundlage die 1970 von der Delegiertenversammlung der KPH verabschiedeten „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule“ (Beltz, Weinheim 1970). Dort heißt es auf Seite 26:

„Nach Dauer und Gliederung ist die Lehrerbildung schrittweise folgendermaßen auszubauen:

8-semestriges Studium — 1. Staatsprüfung — ein Jahr Referendariat — 2. Staatsprüfung.

10-semestriges Studium (mit studienbegleitenden Prüfungen) — Abschlußprüfung, kombiniert aus den reduzierten Teilen der bisherigen 1. und 2. Staatsprüfung.

Während des 9./10. Semesters wird eine wissenschaftlich kontrollierte schulpraktische Ausbildung in Zusammenarbeit mit der Schule organisiert.

10-semestriges Studium mit eingeschobener, zusammenhängender schulpraktischer Phase im 7./8. Semester; konsequente Entlastung der punktuellen Abschlußprüfung zugunsten der kumulativen („gestreckten“) Prüfung.“



Im 3. Studienabschnitt beteiligt sich der Student an der Planung, Verwirklichung und Überprüfung von Unterrichtsvorhaben im Hinblick auf curriculare Veränderungen und erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung. Er erwirbt damit zunehmend die Fähigkeit, selbständig und verantwortlich zu unterrichten.

4. Zur Aufgabe der Hochschullehrer im Bereich der Lehrerausbildung gehört die Beteiligung an den schulpraktischen Studien. Dies muß bei den Beauftragungen und Berufungen angemessen berücksichtigt werden.
5. Aus dieser Zielsetzung für die schulpraktischen Studien ergeben sich für die Prüfungsanforderungen und für die Prüfungsverfahren weitreichende Konsequenzen, die sowohl die akademischen als auch die staatlichen Prüfungen betreffen.

Diese Thesen enthalten und drücken aus die alte und auch gegenwärtig aktuelle Feststellung, daß eine akademische Lehrerausbildung nur dann gelingt, wenn die „schulpraktischen Studien“ sich realisieren und in das theoretische Studium integrieren. Es ist nicht damit getan, daß die Pädagogischen Hochschulen integriert werden, es muß in der Universität institutionell möglich sein,

- daß die Belange der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktiken voll gesichert sind
- und daß die schulpraktischen Studien unabdinglicher Bestandteil der Ausbildung aller Lehrer bleiben bzw. werden.

Von hier aus benötigt die neue Universität eine zentrale Einrichtung, die ständig die Studiengänge für das lehramtsbezogene Studium reflektiert, initiiert und koordiniert.

Ich darf die Hoffnung zum Ausdruck bringen, daß diese „Necessaria“ durch diesen Hochschultag deutlich werden, daß ihre Realisierung als möglich anerkannt wird.

## *1.2 Grußwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Prof. Dr. H. Leussink*

Die Neuordnung der Lehrerausbildung ist für die kommenden Jahre eine der wichtigsten Aufgaben im Bildungsbereich. Von der Zahl der Lehrer, ihren Fähigkeiten und ihrer Bereitschaft zum pädagogischen und bildungspolitischen Engagement hängt es besonders ab, ob die inhaltlichen und strukturellen Reformbemühungen Erfolg haben werden. Es werden deshalb nicht nur mehr und bessere Lehrer gebraucht, vielmehr muß der Lehrerberuf befriedigender, vielseitiger und anziehender gestaltet werden als bisher. Die Bundesregierung hat dies in ihrem Bildungsbericht '70 besonders hervorgehoben. Sie wirkt nunmehr in der Bund-Länder-Kommission für eine gemeinsame Bildungsplanung an der Erarbeitung der Grundsätze für die Neuordnung und der zu ihrer Verwirklichung erforderlichen Maßnahmen mit.

Die Neuordnung darf und kann nicht nur eine Sache der staatlichen Instanzen in Bund und Ländern sein. Hier sind vielmehr gerade auch die mit der Lehrerausbildung betrauten Hochschulen zur Mitarbeit aufgerufen. Deshalb begrüße ich es, daß der 8. Pädagogische Hochschultag eine Reihe von Vorhaben behandeln wird, die zur weiteren Klärung der mit der Neuordnung verbundenen Fragen und Probleme beitragen.

Ich wünsche Ihren Beratungen einen guten und erfolgreichen Verlauf.

*1.3 Ansprache des Kultusministers des Freistaates Bayern,  
Prof. Dr. Hans Maier*

Als bayerischer Kultusminister und als Präsident der Kultusministerkonferenz ist es mir eine besondere Ehre, Sie zu begrüßen.

Dieser 8. Pädagogische Hochschultag findet zu einem Zeitpunkt statt, in dem sich in der Geschichte der Ausbildungsstätten der Volksschullehrer eine entscheidende Wende anbahnt. Dies gilt insbesondere für Bayern. Nach dem Gesetz des Bayerischen Landtags vom 27. Juli 1970 sind die Pädagogischen Hochschulen unseres Landes bis spätestens 1. August 1972 in die Landesuniversitäten einzugliedern. Das Ministerium, die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen sind entschlossen, dieses Gesetz zu erfüllen. Wenn es auch noch Meinungsverschiedenheiten über die Durchführung im einzelnen gibt, so besteht Klarheit in folgenden Punkten:

Die Pädagogischen Hochschulen in der bisherigen Form werden aufgelöst. Die Integration selbst soll nach unserer Auffassung nicht einfach ein formaler Anschluß sein, der im Grunde nur einen Schilderwechsel bedeuten würde, vielmehr sollen die Pädagogischen Hochschulen strukturell eingegliedert werden. Nur auf diese Weise wird es möglich sein, daß die in vielen Jahren gesammelte Erfahrung und Leistung der Pädagogischen Hochschulen sowohl im Bereich der Fachdidaktik wie im Bereich der Grundwissenschaften der zukünftigen Ausbildung von Lehrern aller Schularten und Schulstufen an der Universität zugute kommt.

Mit besonderem Interesse nehme ich zur Kenntnis, daß der diesjährige Hochschultag einem Kernproblem der Lehrerausbildung, nämlich der Beziehung zwischen Theorie und Praxis gewidmet ist. Gerade in diesem Punkte wird die zukünftige Lehrerausbildung Formen entwickeln müssen, die die bisherige Hospitationspraxis überwinden.

Ich sehe diesem Hochschultag mit großer Erwartung entgegen und kann Ihnen versichern, daß seine Ergebnisse bei den Beratungen über die bevorstehende Integration der Hochschulen und die Gestaltung der künftigen Lehrerausbildung aufmerksam gewürdigt werden.

*1.4 Ansprache des Vertreters der Westdeutschen Rektorenkonferenz,  
Prof. Dr. Engerth, Prorektor der Techn. Universität München*

Herr Staatsminister,  
meine Damen und Herren!

Es ist für mich eine besondere Freude und große Ehre, Ihnen die Grüße des Präsidiums der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der in der WRK zusammengeschlossenen wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik zu überbringen, einen Gruß, den ich als Federführender der Bayerischen Rektorenkonferenz im Namen der Hochschulen dieses Landes noch besonders unterstreichen möchte.

Bitte betrachten Sie meine Anwesenheit und meine Worte nicht als formale Höflichkeit, denn dies würde unseren Absichten in keiner Weise gerecht werden. Wir alle, die

im weitesten Sinne mit dem Thema Schule befaßt sind, wissen um das Ringen, das zur Zeit die gesamte Öffentlichkeit bewegt, das Ringen um verbesserte Bildungsmöglichkeiten. Was wir auf diesem Gebiete erreichen, wird einst über den Stand unseres Landes in der Welt entscheiden und damit die Voraussetzungen für jede soziale Entwicklung darstellen müssen.

Die Diskussionen laufen zur Zeit durch das ganze Land, denn jeder Bewohner, ob Privatmann oder Politiker, Arbeiter oder Angestellter, arm oder reich, ist in irgendeiner Form mit der Schule konfrontiert oder zumindest konfrontiert gewesen. Dieser Tatbestand führt manchen in Versuchung, sich als Sachverständiger berufen zu fühlen, Forderungen und Thesen aufzustellen und unfreundlich zu reagieren, wenn ihm nicht Recht gegeben wird. Dem unleugbaren Vorteil vielfältige Impulse zu bekommen, steht der Nachteil gegenüber, sich mit einer Flut von Plänen, Vorschlägen und Ideen auseinanderzusetzen zu müssen, die nicht immer an den schulischen und bildungspolitischen Notwendigkeiten ausgerichtet sind, sondern zum Teil nur egozentrischen, personellen und institutionellen Interessen dient. Hier haben es z. B. die Kernphysiker leichter, denen man neidlos im Bereich der Allgemeinheit einen Wissensvorsprung zubilligt und es kommt kein Laie auf die Idee, dem technischen Leiter unserer Reaktorstation technische Entwicklungspläne zu überreichen. Dem Tatbestand des z. B. unsachlichen Druckes von außen, sehen die sich aus dem Kern des Themas hinaus entwickelnden Reformnotwendigkeiten gegenüber und die für diese Arbeit berufenen Fachleute laufen Gefahr, zwischen diesen beiden Kreisen wie zwischen Mühlsteinen zerrieben zu werden. Aus diesem wohl in seinem Grundsatz nicht leugbaren Tatbestand ergibt sich die Notwendigkeit, daß alle fachlich und wissenschaftlich ausgewiesenen Kräfte im Bildungsbereich mehr zusammenrücken müssen, um die sachliche Beurteilung gegenüber den emotionalen Reaktionen zum Erfolg zu verhelfen. Es ist daher die bereits weitgehend gesetzlich vorgesehene Notwendigkeit nicht bestritten, daß die Bildungsstätten im tertiären Bereich, die sich bisher mit der Ausbildung von Lehrern für alle Bereiche befaßt haben, einander schrittweise näherrücken um schließlich in einer gemeinsamen Einrichtung zu verschmelzen. Alle Beteiligten werden bei ihrem Schritt, soll er zu einem Erfolg führen, Ballast aus der Vergangenheit abwerfen, Gefühlsregungen abtauen und liebgewordene Gewohnheiten aufgeben müssen. Wir werden uns nahestehende Arbeitskreise auflösen und in Gemeinschaftseinrichtungen einbringen, gewohnte Organisationsformen aufgeben und viele Änderungen hinnehmen müssen. Es kann sich bei diesem Vorgang nicht um eine rein organisatorische Verbindung, sondern nur um eine echte Verschmelzung handeln. Wir werden den Mut zum tiefen Schnitt aufbringen müssen, denn nur so hat die Operation Aussicht auf Erfolg.

Ich darf Sie bitten, meine Worte so zu deuten, daß wir Rektoren der wissenschaftlichen Hochschulen die Notwendigkeit dieses Verschmelzungsprozesses erkennen und anerkennen und daß diese Entwicklung daher durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz alle nur mögliche Unterstützung erfahren wird.

In diesem Sinne darf ich dem 8. Pädagogischen Hochschultag in Regensburg einen guten Erfolg wünschen.

### 1.5 Ansprache des Rektors der Universität Regensburg, Prof. Dr. G. Obermair

Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren!

In ganz unfeierlicher Weise möchte ich Sie für den Gastgeber, nämlich die Universität Regensburg hier auf das herzlichste willkommen heißen; für den Gastgeber, der Ihnen Räume, aber wie ich sehr hoffe, auch einiges an gutem Geist und Bequemlichkeiten zur Verfügung stellt. Wir in Regensburg freuen uns, daß dieser 8. Pädagogische Hochschultag in diesem Jahr gerade in Regensburg stattfindet und zwar aus zwei Gründen, einem sehr allgemeinen, der im wesentlichen mit Ihrem Thema zu tun hat und einem speziellen, regionalen Grund, der unsere lokalen Probleme betrifft.

Der allgemeine Grund ist der, daß wir in Regensburg an der Universität und an der Pädagogischen Hochschule Regensburg — noch sind es ja zwei getrennte Institutionen — sehr davon überzeugt sind, daß die Arbeit, die Sie sich hier vorgenommen haben, von hervorragender Bedeutung für die Gesellschaft und das heißt für uns alle sein wird. Diese Ihre Arbeit, wenn ich es recht verstehe, besteht ja darin, daß Sie eine neue, bessere, den Bedürfnissen der Zeit angemessene Verbindung von Theorie und Praxis im Bereich der Pädagogik und der Erziehung zur Pädagogik schaffen und diskutieren wollen. Konkret besteht diese Arbeit darin, daß Sie Wege suchen, das Lernen, das die Studenten und Dozenten an den Pädagogischen Hochschulen betreiben und das Lehren, das als Ergebnis dieses Lernens in die Schulen hinausgetragen wird, miteinander eng zu verflechten. Anspruchsvoll ausgedrückt geht es um das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis, von Lehren und Lernen.

Es geht bei unserem Versuch, unser Ausbildungswesen in allen Bereichen neu zu ordnen nicht allein darum, technische Voraussetzungen und zeitgemäße technische Bedingungen des Lernens zu schaffen, das ist nur der eine Aspekt. Der andere Aspekt ist aber der, in diesen Prozeß der Neuordnung unseres Ausbildungswesens die Bedürfnisse, wie wir sie sehen, und das sind letztlich *politische* Bedürfnisse, die Bedürfnisse einer fundamentalen Demokratisierung und einer emanzipatorischen Praxis in allen Bereichen durchzusetzen. Ihre Bemühungen um die Schulpraxis innerhalb der Ausbildung sind meines Erachtens genau auch auf diesen Aspekt gerichtet; diese Schulpraxis muß auch eine emanzipatorische, eine radikal demokratische werden, wenn wir den Bedürfnissen einer demokratischen Gesellschaft, den Ansprüchen, die sie an uns als Ausbilder stellt, gerecht werden wollen.

Dies ist also der eine Grund, weshalb wir uns in Regensburg so sehr freuen, daß Sie hier sind. Der andere, regionale Grund ist schon angeklungen. Es geht hier in Regensburg im Moment darum, daß wir, wie alle anderen bayerischen Hochschulen, die Integration bis zum nächsten Sommer vollziehen müssen zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Die Art, wie wir diese Integration vollziehen, nämlich als eine rein institutionelle Verschmelzung oder aber als ein inhaltliches Neuschaffen, ist in der Diskussion. Es sind hier von Arbeitsgruppen, speziell für die Regensburger Verhältnisse einige Modelle durchdiskutiert worden, woran sie krankten und woran glaube ich bisher so viele Diskussionen über Reorganisationen an der Hochschule gekrankt haben, ist eben, daß man versucht hat, generelle, strukturelle Bedingungen zu diskutieren und nicht

so sehr von dem eigentlichen Kern des Problems auszugehen, nämlich von konkreten Studiengängen, von konkreten Didaktiken, konkreten Detailproblemen; wie macht man das, etwa, daß man den naturwissenschaftlichen Unterricht an der Hochschule so organisiert, daß er den Bedürfnissen aller verschiedenen Benutzer mit ihren jeweils sehr verschiedenen Erwartungen gerecht werden kann, wie schafft man kompatible Studiengänge, wie bezieht man sie nun wiederum auf die Schulen, die im Primarbereich und in den Sekundarstufen und schließlich auf die Hochschule selbst zurück. Das alles sind wie gesagt schwierige Probleme und wir sind uns auch an dieser Universität sehr dessen bewußt, daß da ungeheuer viel Detailarbeit hineingesteckt werden muß.

Herr ELZER hat bei seiner Begrüßung im Reichssaal ein bißchen die Sorge anklingen lassen, daß bei der Integration von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten das Spezificum der Pädagogischen Hochschulen *verloren* gehen kann, eben jene Praxisbezogenheit. Ich möchte dem entgegensetzen, daß die Universitäten bei dieser Integration dieses Spezificum *gewinnen* müßten. Das ist es, was wir von Ihnen und von vielen anderen, die an diesen Problemen arbeiten, erwarten und erhoffen und in diesem Sinne möchte ich Ihnen für Ihre Tagung volles Gelingen wünschen.

### *1.6 Ansprache des Vorstandes der Pädagogischen Hochschule Regensburg, Prof. Dr. Karl Ernst Maier*

Als Vorstand der Pädagogischen Hochschule dieser Stadt, in der der Hochschultag 1971 stattfindet, darf ich Sie herzlich begrüßen und der Tagung einen erfolgreichen Verlauf wünschen.

Es ist für die Situation der Lehrerbildung in Regensburg und in Bayern symptomatisch, daß der 8. Pädagogische Hochschultag nicht im Gebäude der Pädagogischen Hochschule, sondern in den Räumen der jungen Universität Regensburg stattfindet.

Gewiß geht diese Tatsache zunächst auf den Umstand zurück, daß die Pädagogische Hochschule Regensburg — in alten Gebäuden provisorisch und sehr beengt untergebracht — nicht in der Lage ist, dem Hochschultag zweckentsprechende und würdige Räume anzubieten. Ihr Neubau steht kurz vor seiner Vollendung und wird im nächsten Semester bezogen.

Daß der Tagungsort die Universität ist, verweist aber auch auf die in Bayern beschlossene Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Landesuniversitäten (ab 1. August 1972).

Pädagogische Hochschule und Universität Regensburg treten seit Jahren einmütig für die integrative Lösung der Lehrerbildung ein. Die Regensburger Impulse und Vorschläge dürften nicht unwesentlich daran beteiligt sein, daß das ursprüngliche bayerische Konzept der Neuorganisation von selbständigen, von den Landesuniversitäten isolierten Pädagogischen Hochschulen verworfen und die Integration beschlossen wurde.

Das in einer von Pädagogischer Hochschule und Universität paritätisch besetzten Kommission vorgeschlagene „Regensburger Modell“ sieht eine Neuordnung der Lehrerbildung vor, die den Wesensmerkmalen einer Integration gerecht wird. Integration will besagen, daß zwei Größen miteinander verschmelzen, ohne daß eine von beiden eliminiert wird. Vielmehr wird ein Prozeß gegenseitiger Befruchtung und Ergänzung

eingeleitet, Erfahrungen werden eingebracht und bestehende Möglichkeiten gegenseitig angeboten und verwertet. Als Ergebnis dieses Prozesses soll nicht nur eine veränderte Lehrerbildung, sondern auch eine veränderte Universität erzielt werden.

Konkreter gesagt bedeutet dies: Die bevorstehende Integration bringt zwar die institutionelle Auflösung der Pädagogischen Hochschule, nicht aber in dem Sinne, daß die bisher in Theorie und Praxis erfolgte Lehrerbildung völlig zerstört wird. Bewährte Formen, Inhalte und Methoden der bisherigen akademischen Volksschullehrerbildung sollen — nach dem sie einer grundlegenden kritischen Überprüfung standgehalten haben — nicht preisgegeben, sondern in der Universität weitergeführt und den Studiengängen der Lehrer aller Schulstufen dienstbar gemacht werden. Umgekehrt bietet die Universität Organisationsmodelle und Lehrinhalte an, die für die neue Lehrerbildung nutzbar sind und eine den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechende Reform der Lehrerstudien ermöglichen helfen.

Die Mitgift der Pädagogischen Hochschule liegt vor allem auf dem Gebiet des schulpraktischen Begleitstudiums und der pädagogisch-didaktischen Ausbildung. Das „Regensburger Modell“ strebt einen didaktischen Fachbereich an, in dem, um ein Maximum an Kooperation zu ermöglichen, alle Didaktiker zusammengefaßt sind, die mit den sachwissenschaftlichen Fachbereichen durch Doppelmitgliedschaft in Verbindung stehen. Wir sind überzeugt, daß die Fortentwicklung der wissenschaftlichen Didaktik in einem didaktischen Fachbereich bessere Chancen hat als bei der Zuordnung der Didaktiker zu den jeweiligen Sachwissenschaften. Wir sind außerdem der Meinung, daß diese institutionelle Einheit eine Art Zentrum wird, von dem aus die Funktionen der Didaktik für die gesamte Lehrerbildung wirkungsvoll wahrgenommen werden können. Zu diesen Funktionen gehört auch die Betreuung der schulpraktischen Ausbildung und das schulpraktische Begleitstudium — Thema des 8. Pädagogischen Hochschultages in Regensburg.

Möge der Hochschultag neue Anregungen der Erkenntnisse bringen und auf die Zukunft der Lehrerbildung einen wertvollen Einfluß nehmen.



## 2. Einleitung zum Kongreßbericht

1. Das Thema des 8. Pädagogischen Hochschultages und die Art der Vorbereitung und Durchführung ließen von vornherein ein vielgestaltiges Ergebnis erwarten. Dennoch bemühten sich die Projektgruppen, die die Vorbereitungsarbeit übernommen hatten, um Einheit. Sie erarbeiteten auf der Klausurtagung in Weilburg Ende Juni 1971 Grundsätze, auf denen die zu entwickelnden Modelle für die Schulpraktischen Studien basieren sollten. Hierfür wurden die „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule“ zugrundegelegt, die von der Delegiertenversammlung der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (KPH) im Juni 1970 in Saarbrücken verabschiedet worden waren. Das Ergebnis der Weilburger Tagung bildeten fünf Thesen. Sie stehen auf Seite 3f. In diesen Thesen werden die Ziele dargestellt, die nach den Vorstellungen der Vertreter der KPH durch die Reform der Lehrerausbildung verwirklicht werden sollten. Die gegenwärtige Realität, die durch Gesetz und Verordnungen bestimmt ist, verhindert eine baldige Verwirklichung dieser Reformziele. Daher hat keine Projektgruppe ihr Modell allein auf zukünftige Möglichkeiten hin entworfen. Jede Projektgruppe wollte auch der gegenwärtigen Wirklichkeit dienen. Somit stehen alle Modelle in der Spannung zwischen sofort Realisierbarem und künftig Möglichem.

Lediglich die Mitglieder der Projektgruppe 4.1.5, die erst nach der Weilburger Tagung zusammengetreten ist, haben sich aus Gründen, die dort nachzulesen sind, nicht zu den in die Zukunft weisenden Weilburger Thesen bekennen können und eine Revision der Thesen vorgeschlagen. Das könnte man als eine Einschränkung der politischen Aussagekraft deuten. Wir halten es jedoch für notwendig, daß Gegenpositionen zu Wort kommen und die theoretische Diskussion vor dem politischen Engagement steht. Eine Position muß sich durch die Tragfähigkeit der beigebrachten Argumente und ihre Realisierbarkeit erweisen. Das wiederum darf nicht heißen, das Bestehende zu verfestigen und Zukunftsperspektiven zu verbauen.

Leider war es in Regensburg nicht möglich, die Kontroversen auszutragen und es bleibt zu hoffen, daß die hier vorgelegten Ergebnisse die im Gange befindliche Diskussion befruchten und neue Möglichkeiten für die konkrete Gestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis eröffnen.

### 2. Das Programm des Hochschultages lief wie folgt ab:

*Sonntag, 10.10.1971*

Ab 18.00 Uhr	Öffnung der Tagungsbüros und Ausstellung der pädagogischen Verlage im Hauptgebäude der Universität Regensburg
18.00 Uhr	Begrüßung der Mitarbeiter und der geladenen Gäste im Reichssaal des alten Rathauses durch den Bayerischen Kultusminister und den Oberbürgermeister der Stadt Regensburg



20.00 Uhr            Eröffnung des geselligen Begrüßungsabends in der Mensa der Universität

*Montag, 11.10.1971*

8.30 Uhr            Vorbesprechung der Fachgruppenvorsitzenden und der Projektgruppensprecher  
 9.30—12.00 Uhr Tagungen der Fachgruppen zum Thema des Hochschultages  
 15.00—18.00 Uhr Sitzungen der fachbezogenen oder projektorientierten Arbeitsgruppen  
 18.00 Uhr            Besprechung der Fachgruppenvorsitzenden und der Projektgruppensprecher

*Dienstag, 12.10.1971*

9.00—11.30 Uhr Sitzungen der fachbezogenen oder projektorientierten Arbeitsgruppen (Fortsetzung von Montag)  
 11.30—12.30 Uhr Besprechung der Fachgruppenvorsitzenden und der Projektgruppensprecher  
 15.00 Uhr            Delegiertenversammlung der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen

*Mittwoch, 13.10.1971*

9.30 Uhr            Plenumsveranstaltung im Saal des Kolpinghauses in Regensburg: Vortrag und Diskussion der Ergebnisse des Hochschultages  
 12.00 Uhr            Abschluß und Zusammenfassung der Tagungsergebnisse

Nach den Eröffnungsveranstaltungen am Sonntag abend begann die Diskussion am Montag vormittag zunächst in den Fachgruppen. Am Montag nachmittag und Dienstag vormittag wurden die von den Projektgruppen vorgelegten Modelle diskutiert. Zwischen den einzelnen Tagungsperioden trafen sich jeweils zu kürzeren Besprechungen die Fachgruppenvorsitzenden und Projektgruppensprecher, um sich gegenseitig zu informieren und die Plenumsveranstaltung am Mittwoch vormittag vorzubereiten.

Auf dieser Abschlußveranstaltung sollten Ergebnisse vorgetragen werden, die aus den Diskussionen der Projektgruppen erwachsen sind. Dabei war man sich darüber klar, daß diese Offenheit in bezug auf die Ergebnisse, ihre nachteiligen Rückwirkungen auf eine mögliche Einheitlichkeit der Gesamtdarstellung haben könnte.

3. Die von den Projektgruppen vorgelegten Modelle akzentuieren das Verhältnis von Theorie und Praxis auf verschiedene Weise, je nachdem ob dem praktischen oder dem theoretischen Aspekt (vgl. u. a. 4.1.4.) stärker Rechnung getragen wird.

Die Modelle unterscheiden sich ferner durch den von ihnen erfaßten Studienbereich: Die Projektgruppen 4.1.1. bis 4.1.5. stellen Grundmodelle Schulpraktischer Studien vor, die unter 4.2.1. bis 4.2.3. wiedergegebenen Modelle sind überfachlich orientiert oder basieren auf interdisziplinärer Zusammenarbeit verschiedener Fächervertreter. Die Modelle 4.2.4. bis 4.2.7. sind fachbezogen.

### 3. Voruntersuchung: Funktion und Organisation der „Schulpraktischen Studien“ in der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer

THEO DIETRICH und JOB-GÜNTER KLINK, Bremen

#### *Eine Analyse der gegenwärtigen Situation*

Im Sommer dieses Jahres führten wir im Auftrag der KPH ausführliche und persönliche Gespräche mit Studenten und Kollegen an 18 lehrerausbildenden Institutionen in allen Bundesländern. Die Gesprächsgruppen setzten sich paritätisch aus Vertretern aller Fachbereiche zusammen. Wir wählten neben einer Umfrage an Hand von Fragebögen, die von der KPH gleichzeitig durchgeführt wurde, besonders deshalb diese Form der Ermittlung von Tatbeständen, weil erst im persönlichen Kontakt die wirkliche Problematik zu Tage tritt.

Dieser Bericht faßt die Ergebnisse der Erkundigungen zusammen und legt offen und schonungslos die gegenwärtige Situation der Schulpraktischen Studien mit allen ihren Mängeln und Schwierigkeiten so dar, wie wir sie angetroffen haben.

Dabei können die verschiedenen Auffassungen und Beiträge aus den zahlreichen, vielschichtigen Gesprächen nicht im einzelnen aufgeführt werden; verständlicherweise ergaben sich vielfach Wiederholungen. Dennoch finden sich im Text wörtliche Wiedergaben, die als solche gekennzeichnet sind, jedoch ohne Angabe der betreffenden Person, die diese Äußerung getan hat. Zitate aus Dokumenten sind jeweils mit der Quellenangabe versehen.

Wir danken an dieser Stelle allen Studenten und Kollegen, die sich trotz der Unannehmlichkeiten durch kurzfristige Festlegung von Terminen zu den Aussprachen bereitgefunden haben. Ohne ihre tatkräftige Mitwirkung wäre dieser Bericht nicht zustande gekommen.

Die folgenden Ausführungen mögen dazu beitragen, daß die ungelösten Probleme der Schulpraktischen Ausbildung von Lehrerstudenten erneut und mit größtem Nachdruck ins Blickfeld gerückt werden. Überkommene und festgefahrene Vorstellungen sollten überprüft und revidiert werden können, um neuen, angemessenen Denk- und Verhaltensweisen Platz zu machen.

#### *1. Vom Verständnis der Erziehungswissenschaft als „Handlungswissenschaft“*

In den Thesen, die als Arbeitsgrundlage für die Projektgruppen des 8. Pädagogischen Hochschultages 1971 gelten, heißt es:

„Das Lehrerstudium ist begründet durch die Einheit von pädagogischer Theorie und pädagogischem Handeln . . . Deshalb sind die Schulpraktischen Studien *integrierender* Bestandteil des Gesamtstudiums vom ersten Semester an.“

Hiernach sind die Schulpraktischen Studien konstitutiv für den Studiengang; sie sollen das gesamte Studium bestimmen. Mit dem Begriff „Schulpraktische Studien“ (= Sch. St.) sind diejenigen Hochschulveranstaltungen gemeint, die die künftige Berufspraxis des Studenten erschließen und erzieherische Praxis mit pädagogischer Theorie zu verbinden versuchen.

Die Notwendigkeit, eine Einheit von Theorie und Praxis herzustellen, leitet sich aus dem Verständnis der Erziehungswissenschaft ab. Erziehungswissenschaft untersucht u. a. die Bedingungen, unter denen die Verwirklichung von Erziehungszielen vor sich geht, und prüft die Mittel, die geeignet erscheinen, den Menschen in der Richtung der

gewünschten Ziele zu verändern. Eine Verhaltensänderung kann also durch erzieherische Eingriffe, durch erzieherisches Handeln erreicht werden. Unter diesem Aspekt kann man die Erziehungswissenschaft auch als „Handlungswissenschaft“ verstehen. Als solche beschäftigt sie sich mit den Erscheinungen im menschlichen Leben, die als Erziehungs- und Unterrichtssituationen zu kennzeichnen sind. Da Erziehen und Unterrichten Grundphänomene menschlichen Seins sind und daher ursprünglich und von Anfang an mit dem menschlich-geschichtlichen Leben gegeben sind, muß die Erziehungswissenschaft diese Phänomene als vorhandene Gegebenheiten, sozusagen als Ausgangslage, für Lehre und Forschung ansehen.

Die Theoriebildung im Bereiche der Erziehungswissenschaft kann also niemals neben dieser oder gar ohne diese Erziehungswirklichkeit erfolgen. Pädagogische Theorie erwächst immer aus der Situation des Handelns. Die tatsächlich vollzogenen Handlungen werden analysiert und reflektiert, und die Ergebnisse dieser Gedankendurchdringung der pädagogischen Praxis wirken auf das Handeln zurück. Pädagogische Theorie für den Lehrer wird von den Bedürfnissen der komplexen gesellschaftsbezogenen Berufspraxis des Erziehers hervorgerufen, die die Grundlage und bewegende Kraft der Erkenntnis bildet.

Im Studium des künftigen Lehrers kann die pädagogische Theorie durch Beschreibung und Analyse von pädagogischen Situationen erarbeitet werden, die der Praxis entnommen und schriftlich dargestellt sind. Das wird häufig in dieser Form praktiziert und praktiziert werden müssen. Hochschuldidaktisch effektiver ist es jedoch, wenn die Theoriebildung in der *eigenen* Beobachtung und Erfahrung ansetzt, wobei vorgegebene Sachverhalte der komplexen Berufspraxis des Lehrers analysiert, Erkenntnisse formuliert und diese als reflektierte Handlung in die Wirklichkeit zurückgegeben werden.

Erfahrungen werden nur durch reflektierte erzieherische und unterrichtliche Tätigkeiten des Studenten gewonnen, die ihrerseits zu vertieften Reflexionen nötigen: das selbsterfahrene, zweckgerichtete praktische Handeln liefert das anschauliche Material für eine Analyse, die zu Einsichten und theoretisch fundierten Verhaltensweisen führt.

Der kurz dargestellte Zusammenhang von Theorie und Praxis, der die erzieherischen Prozesse als gegebene Phänomene im Rahmen einer gesellschaftlich bedingten Praxis ansieht, macht es notwendig, daß in der Ausbildung des Lehrers Theorie und Praxis eng zusammengehalten werden. Von der Praxis aus muß durch Reflexionen über diese Praxis ein theorieorientiertes Handeln gewonnen werden, das die Praxis nicht nur bewältigt, sondern auch im Sinne des Humanum verändert.

In einigen gegenwärtigen Diskussionsbeiträgen zur Lehrerausbildung wird „Praxis“ häufig oder ausschließlich als „gesellschaftliche Praxis“ verstanden. Dieser Praxisbegriff, der marxischem Denken entstammt, schließt eine Veränderung der bürgerlichen Klassengesellschaft durch Aktionen ein, die ihren Ansatzpunkt in der Schule haben. Das Ziel der Aktionen ist die emanzipierte sozialistische Gesellschaft, eine Assoziation von Menschen, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“. (Kommunistisches Manifest) Die „neue“ Gesellschaft ist frei von den Zwängen und Nöten der bürgerlichen Klassengesellschaft. Der Ansatz zur Veränderung der gesellschaftlichen Praxis wird in der Schule gesucht, die zuerst revolutionär verändert werden muß, um die Gesellschaft verändern zu können. In unserem Zusammenhang kann diese Auffassung von „Praxis“ weder weiter untersucht, noch ihre anthropologisch-historischen Grundlagen geklärt werden. Wir meinen hier mit Praxis

die gesellschaftsbezogene, spezielle Praxis des Lehrerberufs, die der Lehrer im Dienste der ihm jeweils anvertrauten Schüler bewältigen muß — nicht die selbstverständliche, allgemein-politische Tätigkeit eines jeden Staatsbürgers in der Gesellschaft. Es gilt, diese gesellschaftsbestimmte, komplexe Berufspraxis des Lehrers denkend zu erfassen, um sie später durch Handlungen im Sinne emanzipatorischer Prozesse verändern zu können, ohne damit Endzielvorstellungen zu verknüpfen.

Die gegenwärtige Lehrerausbildung berücksichtigt diese dargestellten, seit langem anerkannten und auch schon teilweise praktizierten Zusammenhänge von Theorie und Praxis, Praxis und Theorie *nicht* in der erforderlichen Weise. Es ist eine Illusion zu glauben, daß Theorie und Praxis im Studiengang des künftigen Lehrers aufeinander abgestimmt seien. Zwar wird seit dem 1. Pädagogischen Hochschultag in Weinheim a. d. Bergstr. (1952) von der Notwendigkeit gesprochen, die pädagogische Theorie aus dem pädagogischen Wirklichkeitsfeld zu entwickeln. Der 7. Pädagogische Hochschultag in Bremen (1968) hat diese Zusammenhänge nochmals in das Bewußtsein zu bringen versucht. Die Ausbildungsrealität an den Hochschulen ist den Ausbildungsnotwendigkeiten bisher jedoch nicht gefolgt; sie zeigt ein völlig anderes Bild, obwohl man allgemein glaubt, die Einheit von Theorie und Praxis gebührend zu berücksichtigen. Nur die Zerstörung dieser Illusion durch eine nüchterne Analyse der gegenwärtigen Situation wird ein neues Bewußtsein von den Ausbildungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten schaffen können.

Im folgenden gehen wir zunächst auf die durchgängigen Prinzipien und Elemente (2) ein, die bei aller Unterschiedlichkeit in der Auffassung und in der Durchführung der Sch. St. in verschiedenen Kombinationen und in unterschiedlicher Gewichtigkeit die Stellung der Sch. St. im Studiengang verdeutlichen. Daran anschließend geben wir einen Überblick über die „Organisationsmodelle“ (3), wie sie gegenwärtig anzutreffen sind. Es folgen die „Probleme“ (4). Unser Bericht mündet in „Forderungen“ (5) ein, die sich als unabdingbare Konsequenz aus der Darstellung der zum Teil besorgniserregenden Tatbestände ergeben.

## 2. Die Stellung der Schulpraktischen Studien im Studiengang

### 2.1. Integration oder Isolation

In allen Planungskonzepten werden die Sch. St. als ein „integrierter Bestandteil der Studien“ bezeichnet, tatsächlich bilden sie jedoch einen besonderen „Studienstrang“ neben der Theorie, d. h. neben den Vorlesungen und Übungen.

Die Forderung der Integration ergibt sich aus dem Verständnis von Erziehungswissenschaft (einschließlich der Fachdidaktik), wie wir es unter 1. aufgezeigt haben. Integration kann in zwei Formen durchgeführt werden: 1. Sch. St. werden vorbereitet, begleitet und nachbereitet durch einführende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen, die in den Planungen (Vorlesungsverzeichnissen) als solche ausgewiesen sind. 2. Sch. St. werden von vornherein im Rahmen projektbezogener Seminare durchgeführt, die mit schulischen Experimenten verbunden sind. Während die erste Form hin und wieder anzutreffen ist, und zwar vor allem in solchen Hochschulen, deren Studen-

tenzahlen noch überschaubar sind (u. a. Bremen, Landau, Saarbrücken), gehört die zweite in den Bereich der Planungen. Für den weitaus überwiegenden Teil der Ausbildungsstätten ergibt sich jedoch: *Die — durchaus reflektierte — Praxis wird als unverbundener und isolierter Studienstrang neben den theoretischen Veranstaltungen geführt.* Zwar ist man allseits auf Integration bedacht, aber sie hat sich stärker in dem Bereich des Wunschdenkens angesiedelt. Der tatsächlich vorfindbare strukturelle Aufbau der Studiengänge und Studienformen an den lehrerausbildenden Institutionen folgt bisher nicht der notwendigen Einheit von Theorie und Praxis.

Die Isolation der Sch. St. wird besonders dort deutlich, wo die Sch. St. an hochschulfremde Lehrkräfte delegiert werden, die den Schulverwaltungen unterstehen. Die Mitarbeiter (Klassenlehrer als Ausbildungslehrer, Mentoren) arbeiten eigenverantwortlich nach Plänen, die sich an den Lehrinhalten der von ihnen geführten Jahrgangsklassen ausrichten. Zwar wird eine Betreuung dieser Mitarbeiter durch die Hochschulen, ja, sogar ein Einbeziehen ihrer Tätigkeit in die Aufgaben der Hochschulen versucht, im allgemeinen beschränkt sich die Zusammenarbeit aber nur auf ein bis zwei gemeinsame Konferenzen im Semester, die von den Beteiligten vielfach als „Befehlsempfang“ empfunden werden. Ausgesprochene Mentorenseminare oder eine Mitarbeit der Mentoren in Hochschulseminaren bilden eine außerordentliche Seltenheit, obwohl der Wunsch danach besteht. (Vgl. 4.5.)

Für die Delegation der Sch. St. gibt es selbstverständlich genügend Gründe: „Es ist schon immer so gewesen“, das nicht hinreichend reflektierte Verhältnis von Theorie und Praxis, besonders aber die hohe Zahl der zu betreuenden Studenten. Welche Gründe aber auch immer maßgebend sind, entscheidend ist, daß die Sch. St. im Studiengang isoliert dastehen, ein Zustand, der erst dann überwunden werden kann, wenn sich die Hochschule als Ganzes für die Sch. St. verantwortlich fühlt.

## 2.2. Zeitliche Abfolge und inhaltliche Gestaltung

Die Sch. St. sind in der Regel in einen erziehungswissenschaftlich orientierten *Eingangs- oder Einführungsabschnitt* und in einen *fachdidaktischen Abschnitt* gegliedert. Dazu treten ähnlich gestufte *Praktika*. Dieser zeitlichen Abfolge liegt die Einsicht zugrunde, daß — wie auch in anderen Studienbereichen — ein geordneter Aufbau vorhanden sein sollte.

Der *Eingangsabschnitt* erstreckt sich gewöhnlich über ein bis zwei Semester. Der Student soll hier „erste erziehungswissenschaftliche Anschauungen, Erfahrungen und Begriffe“ gewinnen und die Probleme der Schulwirklichkeit kennenlernen; er soll „prozessuale Tatbestände des Unterrichts“ beobachten, protokollieren und analysieren lernen (u. a. Vechta). Die entsprechenden Veranstaltungen, die solche „Grundinformationen“ vermitteln, werden als „Einführung in die Schulwirklichkeit“, „Theorie und Praxis pädagogischer Institutionen“, „Einführung in die Struktur des Unterrichts“ u. ä. bezeichnet. Da es sich hierbei in erster Linie um allgemein-erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Probleme handelt, werden diese Veranstaltungen in erster Linie von den Schulpädagogen, aber auch von anderen Grundwissenschaftlern durchgeführt.

In den *Eingangsabschnitt* — vor allem, wenn er nur ein Semester in Anspruch nimmt — ist vielfach ein besonderer Übungsabschnitt einbezogen, der vorwiegend der Entwicklung und Herausbildung unterrichtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten dient. Der Student soll hier neben Beobachtung und Analyse selbst unterrichten.

Dem erziehungswissenschaftlich akzentuierten Eingangsabschnitt folgt der *Fachdidaktische Abschnitt*. Er liegt gewöhnlich im 3. und 4. oder im 4. und 5. Semester. In diesen Semestern führen die Fachdidaktiken die Sch. St. durch. Hier treten die gleichen Probleme auf, wie sie unter 2.1. genannt worden sind. D. h., in der Mehrzahl der Fälle bilden die Sch. St. neben fachwissenschaftlichen und -didaktischen Veranstaltungen einen eigenen Studienbereich. Nur vereinzelt sind sie mit Fachveranstaltungen zu einer Einheit verbunden. In diesem Falle werden in fachdidaktischen Seminaren Themen bearbeitet, die schulpraktisch umgesetzt und experimentell erprobt werden. (Beispiele: „Lyrik in der Grundschule“, „Das Problem der Anschauung im Erdkundeunterricht des 5./6. Schuljahres“, Arbeitslehre: „Lange Haare als Kündigungsgrund — Ein Fall aus der Berufsausbildung“).

Die Organisation solcher Veranstaltungen, die auf Integration bedacht sind, ist unterschiedlich: Vorbereitung und Durchführung des Themas werden getrennt vorgenommen und auf zwei Semester verteilt, oder das Thema wird in einem oder auch in zwei aufeinander folgenden Semestern, jedoch alternierend zwischen Schule und Hochschule, durchgeführt.

Aufgrund einzelner Aussagen könnte man den Eindruck gewinnen, daß die Integration von Theorie und Praxis in den fachdidaktischen Semestern leichter als im Eingangsabschnitt gelänge. Man hebt hervor, daß jede Disziplin nur von ein bis zwei Hochschullehrern mit einer kleinen Zahl von Mitarbeitern vertreten werde, daß aufgrund dieser kleinen Zahlen, bei gemeinsamen fachlichen Anliegen, die in Fachkonferenzen häufig erörtert werden, die Kooperation besser vonstatten gehe. Da die Studentenzahlen weit geringer als im Grundbereich sind, entfalle eine Delegation der Sch. St. an andere Lehrkräfte. Derartige Argumentationen, die für eine gelungenere Integration der Sch. St. sprechen, werden allerdings nur von den Kollegen geäußert, die sich primär als Fachdidaktiker verstehen. Da ihre Zahl nicht groß sein dürfte, ist das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis die Regel. Somit bilden auch im Fachdidaktischen Abschnitt die Sch. St. realiter einen eigenständigen Bereich. Gewiß muß man anerkennen, daß der Trierer Hochschultag (1962) mit dem Thema „Didaktik“ neue Perspektiven gesetzt, Anregungen für die Durchdringung von Theorie und Praxis gegeben und einen Bewußtseinswandel eingeleitet hat. Im allgemeinen folgt man diesen Anregungen jedoch nur zögernd. Die primäre Ursache hierfür liegt im Fachverständnis.

Eine interessante Abwandlung der Abschnittseinteilung der Sch. St. strebt die PH-Bremen an. Hier folgt auf den erziehungswissenschaftlich akzentuierten Eingangsabschnitt (1. u. 2. Sem.) und den fachdidaktisch akzentuierten Abschnitt (3. u. 4. Sem.) ein „*projektbezogener Abschnitt*“ (5. Sem.). Er dient der Durchführung fachübergreifender, projektbezogener Veranstaltungen und zwingt somit zur Kooperation zwischen Grundwissenschaftlern und Fachdidaktikern. Durch die zu geringe Zahl der Mitarbeiter konnte diese Planung bisher allerdings noch nicht voll realisiert werden.

Die *Schulpraktika* sind in ähnlicher Weise angeordnet wie die semesterbegleitenden Veranstaltungen, d. h. das erste Praktikum ist stärker erziehungswissenschaftlich, das zweite vornehmlich fachdidaktisch orientiert. Die Tendenz geht jedoch dahin, beide Praktika unter den gleichen Zielstellungen durchzuführen, da sich für die Trennung der Aspekte keine ausreichenden Argumente finden lassen. Die Dauer der Praktika beträgt im allgemeinen wenigstens vier Wochen; ihre Lage im Studiengang richtet sich nach

örtlichen Gegebenheiten. Gewöhnlich findet das erste Praktikum nach dem 2. oder 3., das zweite nach dem 4. oder 5. Semester statt.

### 2.3. Verbindliche oder freiwillige Teilnahme an den Praktika

Sch. St. als *Blockpraktika* sowie als didaktische Semester („Didaktikum“; Berlin) sind grundsätzlich verbindlich, als *Wochentagspraktika* sind sie allerdings nicht überall obligatorisch. Die Verbindlichkeit ergibt sich aus den unter 1. ausgeführten Zusammenhängen.

In den *Wochentagspraktika* (= ein Semesterwochentag steht für Schulpraktische Studien zur Verfügung) soll der Student durch Beobachtungen und Analysen zu grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen gelangen. Während die *Blockpraktika* den eigenen Unterrichtsversuch in den Mittelpunkt stellen, ohne jedoch die Erkenntnisbildung zu vernachlässigen, schließt der wöchentliche Unterrichtsbesuch den eigenen Unterrichtsversuch ebenso wie die Hospitation mit ein. Beides — die Hospitation und deren strukturelle Erhellung und der eigene Unterrichtsversuch mit begründeter Planung, Durchführung und Reflexion — ist für die Erkenntnisgewinnung unerlässlich. Außerdem muß der Student immer wieder erfahren, daß ein Lehrer — also auch er selbst — nur seine eigenen, reflektierten Verhaltens- und Handlungsweisen in die Prozesse der Erziehung einbringen kann. Er wird dann erkennen, daß Erziehung und Unterricht teilweise auch individuellen und subjektiven Charakter haben, daß diesen Prozessen aber selbstverständlich überindividuelle Strukturen zugrundeliegen, die herauszuarbeiten sind. Der Student wird dann erfahren, daß Erziehung und Unterricht keine technischen Prozesse sind, die ingenieurwissenschaftlich berechnet und bewältigt werden können. In der Erziehung geht es um Entscheidungen, in die wissenschaftlich nicht begründbare Einstellungen und „ungewollte Nebenwirkungen“ (E. SPRANGER) eingehen. Daher haben wir es auf diesem Feld mit einem „mittleren Maß wissenschaftlicher Begründbarkeit“ (P. HEIMANN) zu tun.

Trotz dieser Einsichten sind die Wochentagspraktika nicht mehr an allen Hochschulen verbindlich (NRW, Hamburg). Die Gründe hierfür sind mannigfaltiger Art: Sie liegen vorwiegend in der angespannten Personallage der Hochschulen. Im Abschnitt 4 wird darauf weiter eingegangen.

Die *Blockpraktika* haben dagegen an allen Institutionen ihren verbindlichen Charakter beibehalten. Man ist der Auffassung, daß der Student während des Studiums in einer längeren Periode eigene Erziehungs- und Unterrichtserfahrungen sammeln, seine Fähigkeiten erproben und üben sollte. Mit zunehmendem Einbau der Lehrerausbildung in die Universität entwickeln sich längere Schulpraktika zu einem festen, unabdingbaren Bestandteil des Studienganges, während man auf die Schulpraktischen Wochentage verzichtet. Sie werden durch Seminarveranstaltungen ersetzt, die in Verbindung mit Sch. St. durchgeführt werden. Indem das Thema eines Seminars im Hinblick auf seine schulische Relevanz ausgewählt, in diesem Sinne aufbereitet und experimentell-unterrichtlich durchgeführt wird, findet eine echte Verbindung von Theorie und Praxis statt. So werden u. a. Themen wie „Die Sprachentwicklung beim Grundschulkind“ mittels eigens aufgenommener Unterrichtsprotokolle bearbeitet. Andere fachliche Themen aus den „Schulfächern“ werden wissenschaftlich und didaktisch erarbeitet und in der Schulpraxis erprobt. Diese stark projektbezogene Arbeit, d. h., daß ein Thema, eine Fra-

gestellung, ein Problem, eine Aufgabe fachlich, didaktisch und unterrichtlich in Angriff genommen und gelöst wird, soll beim Studenten eine flexible und experimentierfreudige Haltung erzeugen und einem rein imitatorischen Lehrerverhalten entgegenwirken.

Wieweit der einzelne Hochschullehrer diese Forderungen heute schon erfüllt, hängt davon ab, ob er bereit ist, sich mit dem Studienfeld „Schule“ zu beschäftigen. Daß es damit nicht zum besten bestellt ist, wird an der Tatsache deutlich, daß die projektbezogene Seminararbeit in Verbindung mit Sch. St. selbst mehr ein Vorhaben als Wirklichkeit ist.

In der „Abteilung für Erziehungswissenschaft“ der Universität Gießen werden diese Gedankengänge zur Zeit zu einer neuen Konzeption der Sch. St. verarbeitet. Der Plan entspricht n. u. A. der Form der Sch. St., der einer wissenschaftlichen Hochschule gemäß ist, gleichgültig, ob als selbständige Hochschule oder als Abteilung im Rahmen einer Universität oder einer Gesamthochschule. Wir referieren daher hier kurz die Gießener Planung:

Die zentrale Stellung nehmen die beiden Blockpraktika ein, die grundsätzlich als Fachpraktika durchgeführt werden und nach dem 3. und 5. Semester liegen. Auf diese Praktika hin sind die Studieninhalte zwischen den Praktika abgestimmt. Im 1. Semester findet ein „Propädeutikum“ statt. Es dient vor allem der „Berufs-, Fach- und Stufenfindung“ und der „Einführung in die Schulwirklichkeit als Erziehungsfeld“; es besteht aus „Hospitationen in verschiedenen Schularten, -stufen und -fächern“, einem „zweistündigen propädeutischen Lehrgang in Großgruppen“ und einer damit verbundenen zweistündigen Übung in Kleingruppen. Während die Großgruppenveranstaltung von einem Team geleitet wird, das sich aus Vertretern der Grundwissenschaften, Fachdidaktiken und Schulverwaltungsbeamten zusammensetzt, werden die Kleingruppen von Tutoren geleitet. Inhaltlich werden die Studenten in diesen Groß- und Kleingruppen-Veranstaltungen in die Probleme der Lehr- und Lernprozesse eingeführt. Vom 2. Semester an werden fachdidaktische Veranstaltungen mit Hospitationen in dem oben bereits beschriebenen Sinne durchgeführt, d. h., es geht hier vorwiegend um die Planung von Unterrichtsprojekten sowie um das Organisieren und Kontrollieren des Unterrichts unter erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten. Die Blockpraktika werden durch solche Seminare und außerdem durch besondere Vorbereitungsveranstaltungen vorbereitet und ausgewertet.

#### 2.4. Der Einsatz technischer Hilfsmittel

In den Sch. St. werden in verstärktem Maße die Unterrichtsmittschau sowie Unterrichtsfilme zur erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisgewinnung, als Mittel zur Kooperation sowie als Mittel für das Lehrerverhaltenstraining benutzt. Der Einsatz der technischen Medien erfolgte zunächst aufgrund äußerer Bedingungen. Die wachsenden Studentenzahlen ließen die Arbeit in Kleingruppen während aller Semester nicht mehr zu. Es mußte also nach einer Lehrform gesucht werden, die es ermöglichte, die großen Studentengruppen optimal in den Sch. St. auszubilden. Der Einsatz technischer Hilfsmittel erfolgte aber auch aufgrund innerer, hochschuldidaktischer Bedingungen. Die technischen Mittel können prinzipiell die im Unterrichtsalltag auftretenden Zufälligkeiten ausscheiden und gezielt und systematisch eine erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Grundlegung betreiben.



An den wenigen Hochschulen, an denen Unterrichtsmitschauanlagen bereits eingerichtet sind, wird dieser Weg mit Erfolg beschritten. Zur Zeit wird die Mitschau vor allem im Eingangsabschnitt eingesetzt. Die Studenten beobachten, analysieren und besprechen nach vorhergehender Einführung in die Beobachtungstechnik z. B. das „Schülerverhalten unterschiedlicher Altersstufen“, „Unterschiedliche Arten von Schüleraktivitäten“, „Aktives und passives Verhalten von Schülern im Unterricht“, „Führungsstil des Lehrers“, „Didaktische Grundelemente des Unterrichts“ usw. Diese Titel aus einer Veranstaltung von Schorb-München machen deutlich, daß durch die Bandaufzeichnungen systematische Arbeit geleistet werden kann, die bei einem Besuch in der Klasse nicht in diesem Maße gewährleistet ist.

Außerdem sind mit diesem Verfahren zwei weitere Vorteile verbunden. Die oben angegebenen Themen regen dazu an, daß sich Hochschullehrer verschiedener Fachrichtungen an der Analyse beteiligen. Die technischen Mittel provozieren also die interdisziplinäre Kooperation, bei der durch die Möglichkeit der Betreuung großer Studentengruppen das Stundendeputat der Hochschullehrer nicht überschritten werden muß. Die Studien in Großveranstaltungen können weiterhin durch Kleingruppenarbeit unter der gleichen oder unterschiedlichen Fragestellung mit Hilfe von Tutoren fortgesetzt und vertieft werden.

Es dürfte einleuchtend sein, daß der Einsatz dieser technischen Mittel einen hochschuldidaktisch bedeutsamen Sachverhalt darstellt und einen „systematischen Aufbau und eine Intensivierung der Grundphase (= Eingangsabschnitt) des Studiums“ (Schorb) garantiert. Diese Aussage gilt im Grunde genommen für alle Abschnitte der Sch. St., wenn einmal an den Hochschulen genügend brauchbares Filmmaterial vorhanden ist. Daß die Sch. St. nicht allein mit Hilfe technischer Mittel durchgeführt werden können und dürfen, sondern der Student auch die Realität der Schule kennen- und in Ansätzen gestalten lernen muß, ist eine Forderung, die den Einsatz technischer Medien begrenzt. Der eigene Versuch wird stets entscheidend für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sein und bleiben.

Eine Gefahr darf allerdings nicht übersehen werden: Der Einsatz der technischen Mittel kann dazu führen und hat sich auch bereits in dieser Weise ausgewirkt, daß sich der Leiter der Unterrichtsmitschau und vielleicht noch einige wenige Mitarbeiter für die Sch. St. verantwortlich fühlen, während sich das übrige Kollegium dieser Aufgabe ganz oder teilweise entzieht und damit das Zentrum der Gesamtausbildung, nämlich die pädagogische Praxis als Forschungs- und Lehrgegenstand, aus dem Auge verliert. Es besteht also die Gefahr, daß bei weiterer Verbreitung von Unterrichtsmitschauanlagen sich immer mehr Hochschullehrer aus den Sch. St. zurückziehen und sich somit von der Praxis entfernen.

Schließlich ist noch auf den Einsatz der Unterrichtsmitschau für das Microteaching hinzuweisen, das sich zur Zeit an einigen Hochschulen in der Erprobung befindet. Die Bandaufzeichnungen von Verhaltenssituationen während des Unterrichts eines Studenten machen sein Lehrerverhalten deutlich, so daß es exakt analysiert werden kann. Durch die Konfrontation mit der eigenen Person, dem erneuten Versuch in einer anderen ähnlichen oder auch unterschiedlichen Situation und deren Analyse sowie durch das Erleben, daß man sich oft falsch einschätzt, können Verhaltensweisen geklärt und geändert werden. Die Mitschauanlage wird hierdurch zum Mittel für Verhaltenstraining.

## 2.5. Die Entwicklung sozialer Arbeitsformen

Die Sch. St. werden in zunehmendem Maße in einer sozialen Arbeitsform durchgeführt. Während die Kooperation bei den Hochschullehrern gering ist (vgl. 4.4.), finden wir sie bereits häufig bei den Studenten. Zwar wurde sie hier zunächst aus organisatorischen Gründen notwendig: Es gab und gibt zu wenig Klassen und qualifizierte Mentoren. Daher schickte die Hochschule zwei und mehr Studenten zu einem „guten“ Mentor. Diese zunächst als Nachteil empfundene Maßnahme wurde jedoch bald in einen Vorteil umgewandelt. Man entwickelte neue Arbeitsformen und entdeckte den damit verbundenen Nutzen für die gemeinsame Vor- und Nachbereitung, für die Planung und Ausarbeitung größerer Einheiten (Projekte), deren Durchführung die Studenten sich untereinander aufteilen.

Diese Zusammenarbeit hat den Vorteil, daß der Student die verschiedenen Probleme immer zugleich aus der Sicht seiner Mitpraktikanten sehen lernt, daß er Informationsrückstände schneller aufholt, daß er bei den Ausarbeitungen und Überlegungen für die Gestaltung des Unterrichts Anregungen erhält und daß er in den Nachbereitungen, vor allem aber bei der Verhaltensüberprüfung, das kritisch-vertrauensvolle Wort eines Gleichgestellten höher schätzt, als die Kritik eines Mentors usw. Alles in allem: Die sozialen Arbeitsformen und das daraus erwachsende partnerschaftliche Verhältnis führten dazu, daß der Student für die Teamarbeit aufgeschlossen wird und die entsprechenden Verhaltensweisen frühzeitig erwirbt.

## 2.6. Beurteilung der Leistung

Die Sch. St. werden heute nicht mehr zensiert. Das war noch vor wenigen Jahren der Fall. Es gab Noten für die Lehrproben an den Schulpraktischen Wochentagen sowie für die Gesamtleistungen in den Praktika. Zensiert wurde die schriftliche Vor- und Nachbereitung einschließlich der Besprechung, besonders aber die Fähigkeit zu unterrichten, d. h. das unterrichtliche Geschick — das Können. Nachdem der Übungscharakter der Sch. St. zugunsten des Experimentierens und der Reflexion zurückgetreten ist, mußte auf die Zensierung für praktisches Können verzichtet werden. Die neue Form der Sch. St., nämlich praxisbezogene Studien in Form von Seminarübungen in Verbindung mit schulpraktischer Tätigkeit, verbietet es von selbst, eine besondere Zensur für „Praxis“ zu erteilen. Selbstverständlich wird die Seminarübung als Ganzes durch eine Qualifikation abgeschlossen, nicht jedoch ein Teilgebiet dieser Übung, nämlich die „Praxis“. Ähnliches gilt für die Praktika.

Eine Zensurierung der Praxis ist noch unter anderen Gesichtspunkten fragwürdig.

1. Die Kriterien für die Beurteilung sind äußerst vage. Was soll beurteilt werden? Pünktlichkeit, Einstellung zum Beruf, Kreativität, Haltung vor der Klasse, Sprache des Lehrers, Unterrichtsgliederung, Zeiteinteilung, Interaktionen des Lehrers, Mitarbeit der Schüler?
2. Die Beurteilung wird in erster Linie von dem Mentor des betreffenden Studenten vorgenommen. Dadurch können die Studenten in ein Abhängigkeitsverhältnis zu den Ausbildungslehrern geraten. Es „entsteht ein hierarchisches Verhältnis, das die Kooperation erschwert“. (Gießen) Um eine gute Note zu erhalten, versuchen die Studenten, den Unterricht im Sinne des Ausbildungslehrers zu erteilen, d. h., sie passen sich dem Lehrstil des Mentors an.

Aus all diesen Gründen versucht man, sich auf die Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme am Praktikum zu beschränken. Wird sie versagt, muß das Praktikum wiederholt werden. Für die Erfolgsbestätigung werden die Unterrichtsvor- und -nachbereitungen herangezogen. Außerdem wird versucht, ein Urteil über die fachliche Qualifikation und über die Durchführung sowie über die Besprechung der Unterrichtsstunden zu finden, ohne daß es in einer Note (Ziffer) ausgedrückt wird. Manche Hochschulen bestätigen die erfolgreiche Teilnahme lediglich aufgrund von Formalia wie Anwesenheit, Pünktlichkeit, korrektes Verhalten u. ä. Damit wird jedoch die Verantwortung nicht mehr wahrgenommen, die die Hochschule auf diesem Gebiet hat, nämlich festzustellen, ob ein Student in der Lage ist, die von ihm geforderten schulischen Aufgaben in den Anfängen zu bewältigen.

### 3. Organisationsmodelle

Die Prinzipien, die die Stellung sowie die Durchführung der Sch. St. bestimmen und regeln, haben in den Bundesländern in folgenden fünf Organisationsmodellen ihren Niederschlag gefunden:

#### Modell 1

Erziehungswiss.	Fachdidakt.	
Eingangsabschnitt	Abschnitt	+ 2 Blockprak-
((1) — 2 Sem.)	(2 Sem.)	tika

#### Modell 2

Erziehungswiss.	Fachdidakt.	Projektbez.	
Eingangsabschnitt	Abschnitt	Experimental-	+ 2 Blockprak-
(2 Sem.)	(2 Sem.)	abschn.	tika
		(1 Sem.)	

#### Modell 3

Erziehungswiss.	Schulprakt.	
Eingangsabschn.	Übungsab-	+ 2 Blockprak-
(1 Sem.)	schnitt	tika
	(4 Sem.)	

#### Modell 4

Vorbereitungs-	Didaktikum	
sem. (erziehungs-	„klinisches Sem.“	+ 2 Blockprak-
wiss. u. fachdidakt.)	(1 Sem.)	tika
(1 Sem.)		

#### Modell 5

Erziehungswiss.	Fachdidakt.	
Propädeutikum	Seminare in	+ 2 Blockprak-
(1 Sem.)	Verbind. m.	tika
	Unterrichts-	
	experimenten	
	(4 — (5) Sem.)	

#### 4. Probleme

##### 4.1. Entfremdung von der Praxis

Im allgemeinen kann festgestellt werden: Bei den Hochschullehrern ist eine zunehmende Entfremdung gegenüber der Berufspraxis des Lehrers eingetreten. Das muß als eine Folge einer falsch verstandenen Verwissenschaftlichung der Ausbildungsstätten gedeutet werden. Es entsteht der Eindruck, als halte sich der Hochschullehrer nicht mehr für verantwortlich für das, was in den Schulen geschieht, sondern nur noch für ‚Forschung und Wissenschaft‘. Dabei werden die Forschungsgegenstände meistens nicht aus der Berufspraxis des Lehrers und der Schule genommen. Damit verzichtet die Erziehungswissenschaft darauf, innovierend in die Berufspraxis des Lehrers einzugreifen. Die Frage, was bei einem solchen Verzicht überhaupt noch legitimer Gegenstand von Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung sein könnte — diese Frage scheint nicht genügend in das Bewußtsein der Hochschullehrer gerückt zu sein.

Die akademische Position des Hochschullehrers und das Ausmaß seiner Mitarbeit in den Sch. St. verhalten sich nicht selten umgekehrt proportional: Mit aufsteigender Position nimmt die Beteiligung an den Sch. St. ab, vor allem im sog. Grundbereich. Sch. St. werden zwar noch als Aufgabe aller Hochschullehrer bezeichnet, da sie fast ausnahmslos in den offiziellen Lehraufträgen als Auftrag formuliert sind. Die Lehraufträge werden auf diesem Gebiet aber weitgehend nicht erfüllt. Weder ministerielle Auflagen noch der Solidaritätsdruck eines eindeutigen Selbstverständnisses erzwingen die Mitarbeit in den Sch. St. — von seltenen Fällen abgesehen, wo paritätische Gremien, z. B. Seminarräte, unerbittliche Forderungen stellen. Sch. St. werden im Hochschulalltag häufig als eine dem „echten“ Wissenschaftler nicht zumutbare Last empfunden. Sie werden daher als Ausbildungssoll dem Akademischen Mittelbau auferlegt oder ganz aus der Wissenschaftlichen Hochschule herausgenommen und den Mentoren in den Schulen überlassen.

Für die Entfremdung der Hochschullehrer von der Berufspraxis des Lehrers gibt es vor allem *drei Ursachen*:

Offensichtlich ist es der Erziehungswissenschaft noch nicht zureichend und allgemein überzeugend gelungen, ein mit Wissenschaft zu vereinbares Praxisverständnis zu entwickeln. Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft und damit Erkenntnisgewinnung durch Erziehungswissenschaft haben anzusetzen bei der Analyse von Sachverhalten aus dem komplexen Tätigkeitsbereich ‚Erziehen und Unterrichten‘. (Vgl. hierzu Abschn. 1) Die gegenwärtige Erziehungswissenschaft aber nimmt ihren Ausgangspunkt häufig noch nicht — wie oben gefordert — aus dem ihr zugrunde liegenden Praxisbereich ‚Erziehen und Unterrichten‘, sondern primär aus abgeleiteten Spekulationen und Sollensvorstellungen über Ergebnisse dieses Bereiches. Sie gerät damit in die Gefahr, scholastisch zu werden, da die ihr zugrunde liegende Praxis sowohl als Ausgangspunkt wie auch als prüfendes Bezugsinstrument außerhalb der Wissenschaft bleibt.

Der falsch gesetzte Ausgangspunkt für Theoriebildung bildet die eigentliche Ursache für die Spaltung der unabdingbaren Einheit von Praxis und Theorie. Die elementaren Tätigkeiten des Erziehens und Unterrichtens verbleiben in einem wissenschaftlich unbe-rateten, zufälligen, der Rationalität weitgehend nicht zugänglichen Praktizieren. Ergeb-

nis einer Lehrerausbildung, die belastet ist durch dieses Grundmißverständnis, ist ein frustrierter Lehrer. Seine potentielle Rationalität und sein Selbstanspruch auf eine Berufspraxis, die Emanzipation bewirkt, verkümmern in zunehmendem Umfang. Somit überzeugt der Anspruch der Erziehungswissenschaft, wissenschaftlich zu arbeiten, gerade dort nicht, wo er sich am überzeugendsten ausweisen könnte: in der Bewältigung berufspraktischer Aufgaben. Diese Misere macht Studenten mißtrauisch, Hochschullehrer unsicher.

Als zweite Ursache für die Entfremdung muß die verfehlte Standes- und Berufungspolitik genannt werden. Die wissenschaftliche Reputation in Form akademisch üblicher Qualifikationen (Promotion, Habilitation) oder der Umfang der Publikationsreihe werden höher veranschlagt als längere Mitarbeit in dem pädagogischen Berufsfeld, für das das Studium organisiert wird. Vor allem in den ‚Grundwissenschaften‘, zunehmend offensichtlich aber auch in den Fachdidaktiken (z. B. Arbeitslehre, Gemeinschaftskunde) werden Hochschullehrer berufen, die zwar Publikationen, aber keinerlei eigene Berufserfahrung haben. Die Folge dieser Berufungspolitik ist zwangsläufig die, daß der angehende Hochschullehrer seine Arbeitskraft der wissenschaftlichen Bearbeitung des Praxisfeldes Schule entzieht und sich leichter verfügbaren literarischen Gegenständen zuwendet. Verständlicherweise haben diese Hochschullehrer gegenüber der Berufspraxis des Lehrers ein abstraktes Verhältnis, das beim Zwang zur Konkretion, der durch die Praxis ausgeübt wird, oft nur zu Allgemeinheiten, Unverbindlichkeiten und/oder Unsicherheit führt.

Als dritte Ursache für die oben genannte Entfremdung können organisatorische Schwierigkeiten im Rahmen der Sch. St. bezeichnet werden. Dem einzelnen Hochschullehrer werden Arbeitsbedingungen zugemutet, die einen großen Teil seiner ohnehin stark belasteten Arbeitskraft durch unnötige, unproduktive, zeitaufwendige Schwierigkeiten absorbieren. Dazu kommt, daß seine Tätigkeit im Rahmen der Sch. St. im allgemeinen nicht auf sein Stundendeputat angerechnet wird.

#### 4.2. Fehlendes Curriculum

Präzise formulierte, rational belegbare Tätigkeits- und Aufgabenbeschreibungen der Berufspraxis des Lehrers als Zielformulierungen der Ausbildung existieren gegenwärtig noch nicht, obgleich allgemein anerkannt ist, daß Studiengänge nach Lernzielen im Sinne von Grob- und Feinzielen geordnet werden müssen. Das Fehlen von allgemein anerkannten Lernzielbestimmungen für die verschiedenen Disziplinen der Lehrerausbildung gibt dem Studium einen unverbindlichen und zufälligen Charakter. Zwar bestehen an den einzelnen Hochschulen in dieser Hinsicht sehr allgemeine Vorschriften und Rahmenregelungen. Im Bundesgebiet dagegen ist man bisher zu keiner Einigung gelangt. Diese Aufgabe steht noch bevor.

Die Sch. St. bilden in dieser Beziehung keine Ausnahme. Im Gegenteil, Zufall und Planlosigkeit spielen hier eine noch größere Rolle. Zwar hat man, was den Eingangsschnitt betrifft, der durch die ‚Grundwissenschaftler‘ gestaltet wird, Zielvorstellungen formuliert. Sie sind jedoch sehr allgemein gehalten und die Inhalte, die zu den Zielen führen sollen, sind in das Belieben des einzelnen gestellt. So verlassen Studenten nach sechs Semestern die Hochschulen, ohne sich z. B. mit der Problematik der Leistung, der

Analyse des Lehrerverhaltens oder den gesellschaftlich bedingten Voraussetzungen des Lernbedürfnisses von Schülern beschäftigt zu haben. Lediglich dort, wo die Unterrichtsmitschau sinnvoll eingesetzt wird, sind Zielstellungen und Inhalte besser aufeinander abgestimmt und in eine Ordnung gebracht.

Der Fachdidaktische Abschnitt ist im allgemeinen in curricularer Beziehung noch weniger geordnet, die Zufälligkeit bei der Wahl der Themen ist noch größer: es ist z. B. möglich, daß Deutschlehrer die Hochschule verlassen, ohne eine Didaktik der Rechtschreibung oder der Grammatik studiert zu haben. Es ist also keineswegs gesichert, daß der Student durch eine Auswahl exemplarischer Lerninhalte mit wichtigen Feldern seines Studienggebietes von der Problematik der Schulpraxis her bekannt gemacht wird, um sich von hier aus fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und -phänomene erarbeiten zu können. Ebenso wenig ist es gewährleistet, daß der Student eine ausreichende Kenntnis der Unterrichtsmethoden, Führungsstile, Schüleraktivitäten erhält.

Die Zufälligkeit und Planlosigkeit der Sch. St. wird besonders dadurch verstärkt, daß sie vielfach an hochschulfremde Lehrpersonen delegiert werden. Die Ausbildungslehrer oder Mentoren halten sich bei der Auswahl der Themen für die Studenten an die Lehrpläne ihrer jeweiligen Jahrgangsklassen und bearbeiten diese Themen oft nach wenig reflektierten Methoden.

Neben der Vermittlung der Inhalte unterliegen vor allem die Vorbereitungen und Auswertungen der Blockpraktika der Gefahr der Zufälligkeit. Sie sind kaum in den Studiengang integriert, dieser kaum auf sie bezogen. Durch die Neukonzeption in Hessen soll hier erstmalig eine Änderung herbeigeführt werden (vgl. 2.3.).

Die dringend erforderliche Formulierung eines Kanons für den Bereich der Sch. St. hat zur Voraussetzung, daß die einzelnen Teilgebiete auf ihren Stellenwert hin kritisch reflektiert werden. Aufgabe und Stellung der Blockpraktika im Rahmen einer zeitgemäßen Lehrerbildung werden unter einem veränderten Praxisverständnis (vgl. 1.) zu formulieren sein. Gegenwärtig kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß einige Hochschulen die Blockpraktika als Reste einer Veranstaltung aus der Zeit der Lehrerbildungsanstalten mit sich weiterschleppen: Wissenschaftliche Theorie und Blockpraktika, die auf Einübung von Berufsfertigkeiten bedacht sind, stehen unverbunden nebeneinander.

#### 4.3. Fragwürdiger Studienaufbau

Unter 2.2. wurde dargestellt, daß die Sch. St. gestuft durchgeführt werden und aus welchen Gründen das so erfolgt. An diesen Stufenaufbau sind folgende Fragen zu stellen: Sind die Sch. St. stärker aus dem allgemeinen Ansatz der Grundwissenschaften oder aus den Fachdidaktiken her zu organisieren? Tragen beide Ansätze die Sch. St. gleichermaßen? Werden die allgemeinen Fragestellungen des Grundbereichs im Bereich der Sch. St. in zunehmendem Maße gegenstandslos?

Solange die sog. Wahlfächer in den Hochschulen weniger als Didaktiken und stärker als Bildungsfächer ohne Schulrelevanz verstanden und in der Regel von Kräften aus dem gymnasialen Bereich vertreten wurden, solange der Student sich während seines Studiums mit einer Vielzahl von Fächern beschäftigen mußte, weil er in der Schule nicht

als Fach-, sondern als Allround-Lehrer eingesetzt wurde, so lange war es verständlich, die Sch. St. an den Grundbereich, vornehmlich an die Schulpädagogik, zu binden. Die Vertreter der Schulpädagogik kamen in der Regel aus dem Volksschuldienst und glaubten, über alle Fächer einen Überblick zu haben.

Mit zunehmender Fachspezialisierung verstärkte sich die Forderung, daß die Sch. St. ausschließlich von den Fachdidaktiken her zu betreiben seien oder wenigstens im ersten Studienabschnitt.

Fünf Argumente stützen diese Forderung. Es wird behauptet:

- Der Student ist in der Regel nicht in der Lage, und kann es aus der Logik der Sache heraus offensichtlich auch nicht sein, die allgemein behandelten erziehungswissenschaftlichen Probleme, bzw. die an einem anderen als an seinem eigenen Fach exemplifizierten allgemeinen erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen auf sein eigenes Fach zu übertragen. Der Student verlangt darum Zugang zur Unterrichtspraxis über seine Fächer, z. B. die Behandlung der Lernpsychologie nicht ‚an sich‘, sondern von dem jeweiligen Fach her. Er will verständlicherweise während der Blockpraktika auch nur in seinen Fächern unterrichten.
- Die Studienökonomie gebietet es, daß die ohnehin knappe Studienzeit ausschließlich für die wissenschaftliche Vertiefung in den gewählten Fächern verwendet wird.
- Das Allgemeine wird nur im Speziellen, also in der Fachdidaktik konkret. Da die Vertreter des Grundbereiches in der Regel keine Fachdidaktik studiert haben, beherrschen sie die Sachgegenstände zu unvollkommen, um an ihnen sachlich einwandfrei unterrichtsrelevante Aussagen machen zu können. Darum sehen sich die Grundwissenschaftler häufig aus Mangel an Sachkenntnis gezwungen, in ihren Aussagen allgemein zu bleiben; sie vermeiden schulpraktische Konkretionen.
- Eine konsequente Spezialisierung nur auf die studierten Fächer auch und gerade im Bereich der Sch. St. zwingt die Schule zur Veränderung, indem sie endgültig auf den Allround-Einsatz der jungen Lehrer verzichtet — so lautet die Erwartung, die allerdings der kritischen Diskussion bedarf.
- Von den Fachdidaktiken geht eine starke Berufsmotivation aus. Daher sollten wenigstens die ersten Semester den fachdidaktischen Ansatz auf Kosten des allgemeinen Ansatzes verstärken.

Gegen die Forderung, die Sch. St. ausschließlich oder wenigstens in dem ersten Studienabschnitt von den Fachdidaktiken her aufzubauen, werden die nachfolgenden Argumente vorgetragen. Es wird behauptet:

- Der Verzicht auf den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Ansatz führt zu einer zu engen, zu frühen, rational nicht begründbaren Spezialisierung. Der Student beschäftigt sich nicht von Studienbeginn an mit allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und fächerübergreifenden Fragestellungen und verengt damit sein Denken auf seinen fachlichen Fragehorizont. Diese Verfälschung hat schulpolitische Konsequenzen: Der Lehrer versteht sich in erster Linie und ausschließlich als Fachvertreter, er erkennt nicht seine über das Fach hinausgehende gesamtgesellschaftliche Ver-

antwortung und nimmt die Institution Schule mit dem vorhandenen Curriculum unbefragt als gegeben hin. Diese Gefahr ist um so größer, je weniger sich die einzelnen Fachdidaktiken von ihren gesamtgesellschaftlichen Verwertungszusammenhängen her legitimieren.

- Der Fachdidaktiker besitzt keine oder keine ausreichende Kenntnis im Kategorienbereich der Erziehungswissenschaften. Der einzelne Fachdidaktiker ist überfordert, will er die über sein Fach hinausgehenden pädagogischen, soziologischen oder psychologischen Fragestellungen selbst darbieten. Er steht damit vor einer ähnlichen Schwierigkeit wie der Allgemeine Erziehungswissenschaftler, dem vielfach die fachlichen Voraussetzungen zur Lösung fachdidaktischer Fragen in den Sch. St. fehlen. Damit stellt sich allerdings die Frage nach den allgemeinen Gegenständen im Bereich der Sch. St. Sind die Fachdidaktiken in der Lage, diese Gegenstände mit zu vertreten, und ist es von der Arbeitsökonomie her zweckmäßig, jeder Fachdidaktik diese allen gemeinsamen Fragen aufzubürden?
- Die ausschließliche Anbindung der Sch. St. an die Fachdidaktiken entzieht die Grundwissenschaften der Herausforderung durch die Schulpraxis und durch die Fachdidaktiken und treibt sie noch stärker in ein luxurierendes Dasein, dem kaum noch ein eigener Forschungsauftrag aus der Erziehungs- und Unterrichtspraxis zugesprochen werden kann. Damit tritt auf lange Sicht auch eine Schwächung der Arbeitsmöglichkeiten der Fachdidaktiken ein, da die Grundwissenschaften praxisrelevante Forschungsergebnisse nicht mehr bereitstellen.
- Die Organisation der Sch. St. ausschließlich um den Bereich der Fachdidaktiken bringt gegenwärtig noch eine Fülle von personellen und technischen Problemen mit sich: Weder die Lehrkörperstruktur der Hochschulen noch die Betreuungsmöglichkeiten der Schulen lassen den Verzicht auf die Mitarbeit des Grundbereichs als geboten erscheinen.
- Die Fachdidaktiker stehen in der Regel auf dem Standpunkt, daß sie frühestens von den mittleren Semestern ab mit den Studenten Sch. St. betreiben können, da erst fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse vorhanden sein müssen, ehe man sie in der Praxis anwenden kann. Die Praxis könne in der Fachdidaktik erst folgen, wenn die fachdidaktischen Grundlagen einen bestimmten Umfang erreicht haben.

Die hier vorgetragenen Argumente spiegeln den Diskussionsstand um die Akzentuierung der Sch. St. wider, nämlich ob die Fachdidaktik oder/und die Erziehungswissenschaften als Grundlage für die Durchführung der Sch. St. gelten sollen. Die Ausbildungspraxis in den Hochschulen der Bundesrepublik läßt gegenwärtig folgende Tendenz erkennen: Im Gegensatz zur Praxis der 50er Jahre nehmen das Selbstbewußtsein und die Ansprüche der Fachdidaktiken im Bereich der Schulpraxis zu; dagegen werden die Beiträge der allgemeinen Erziehungswissenschaften im Bereich der Sch. St. zunehmend blasser, unverbindlicher und praxisferner. Die sogenannte Schulpädagogik scheint sich in die Fachdidaktiken aufzulösen.



Falls diese Tendenzbeschreibung richtig sein sollte, wäre es an der Zeit, die Konsequenzen dieser Entwicklung zu diskutieren. Folgende Fragen bedürfen einer möglichst schnellen, überprüfbaren Klärung:

Ist es richtig, daß Einsichten aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft von den Studenten grundsätzlich oder während der ersten Semester nur schwer oder gar nicht auf die jeweilige Fachdidaktik übertragen werden können?

Ist es richtig, daß fachorientierte Sch. St. stärker berufs- und lernmotivierend wirken als solche, die von fächerübergreifenden und/oder erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen ausgehen?

Verengt die frühe und konsequente Fachspezialisierung den allgemeinen, gesellschafts- und bildungspolitischen Fragehorizont?

Lassen sich für die Grundwissenschaften im Bereich der Sch. St. Inhalte formulieren, die für alle Fachdidaktiken gleichermaßen grundlegend sind?

Wie ist die wissenschaftstheoretisch und hochschulökonomisch unabdingbare Kooperation zwischen dem Grundbereich und den Fachdidaktiken im Bereich der Sch. St. zu institutionalisieren? Bietet sich hierfür die Form der Projekte an?

Besteht die Möglichkeit, im Rahmen der curricularen Revision um die Fächer des Grundbereichs eigene Sch. St. zu organisieren (z. B. für Beratungslehrer in Psychologie)?

#### 4.4. Mangelnde Kooperation

Sch. St. bilden ein Arbeitsfeld, in dem die einzelnen Disziplinen aus der Vereinzelung in die kooperative interdisziplinäre Bewährung treten müssen. In allen Hochschulen wurde darüber Klage geführt, daß es gerade im Bereich der Sch. St. zu einer institutionellen Zusammenarbeit aber noch nicht gekommen sei. Nur stellenweise wurden über einen kurzen Zeitraum durch Initiative einzelner oder kleiner Gruppen die Kooperation im Rahmen interdisziplinärer Projekte durchgeführt. Hier zwei Beispiele:

Theologen, Psychologen, Pädagogen und Soziologen bearbeiteten gemeinsam die Frage nach Gott in Grundschulklassen; Mathematiker, Psychologen und Philosophen versuchten, Probleme der Erkenntnistheorie an Hand der Mengenmathematik in einem ersten Schuljahr zu beleuchten. Die Regel jedoch ist, daß der einzelne Vertreter sein Angebot allein und isoliert von anderen Fachvertretern bearbeitet.

Als Ursachen für die allseits kritisierte Isolierung sind anzusehen:

- Eine Kooperation erfordert mehr Personal. Die angespannte Personallage an den Hochschulen zwingt den einzelnen Hochschullehrer, Massenveranstaltungen abzuhalten, die als katastrophal „ineffektiv“ bezeichnet werden. Der „personelle Luxus“ interdisziplinärer Kooperation sei in absehbarer Zeit nicht zu erreichen.
- Kooperation setzt Erfahrungen des Hochschullehrers in kooperativen Arbeitsformen voraus. Hochschullehrer verstehen sich aber als Individualisten, als „akademische Einzelkämpfer“, die während ihres Werdeganges wenig Gelegenheit zum Kooperieren hatten, ja, deren akademischer Qualitätsnachweis nicht selten gerade in der Absetzung vom Kollegen lag: Der Kollege wird mehr als der Konkurrent denn als Mitarbeiter angesehen.

- Die persönliche und wissenschaftliche Unsicherheit vieler Hochschullehrer gerade den Sch. St. gegenüber erschwert die interdisziplinäre Kooperation. Das hängt damit zusammen, daß ein großer Teil der Hochschullehrer die Berufspraxis nicht genügend kennt, für die die Ausbildung vorgesehen ist. (Vgl. 4.1.)

In diesem Zusammenhang darf auf eine unserer Erfahrungen besonders hingewiesen werden: Bei den Besuchen an den Hochschulen wurde oft am Ende der Gespräche von den Teilnehmern fast aufatmend festgestellt, daß gerade dieser Besuch Kollegen zusammengeführt habe, die sonst kaum miteinander im Gespräch sind. „Wir haben von Initiativen an unserer Hochschule gehört, von denen wir nichts wußten.“ Im Grunde weiß an den Hochschulen so recht keiner etwas vom anderen. Dabei ist der Wunsch nach gegenseitigem Austausch groß, aber allen Beteiligten fehlt dafür die notwendige Zeit. Die Studenten sind in erster Linie Betroffene der mangelnden interdisziplinären Kooperation im Bereich der Sch. St.

Es wird in den Hochschulen von Teamteaching, kollegialer Schulleitung, kollegialer Schülerbeurteilung, von Teamwork gesprochen — alle diese sozialen Arbeitsformen aber werden in den Hochschulen nicht praktiziert. Überspitzt könnte man sagen: Der Student erlebt auf der Hochschule in vielerlei Hinsicht eine pädagogische Praxis, wie er sie auf gar keinen Fall in seiner eigenen Praxis realisieren darf.

Spätestens in der Arbeit während der Sch. St. erfährt der Student die Grenzen der einzelnen Disziplinen und eine nicht immer eingestandene Inkompetenz der Hochschullehrer, die gezwungen werden, Praxis von Aspekten her zu bearbeiten, die nicht in ihrem Arbeitsbereich liegen. Zur Groteske wird die auf Isolierung beruhende Inkompetenz der Hochschullehrer im Rahmen der Blockpraktika: Aus organisatorischen Gründen werden Hochschullehrer als einzelne zur Betreuung von Studenten in Schulen geschickt, um Aussagen über eine Praxiskomplexität zu machen, von der sie bestenfalls nur einen Teilbereich beurteilen können.

#### 4.5. Das Mentorenproblem

Besonders verletzbar sind die Sch. St. an der engsten Nahtstelle zwischen Schule und Hochschule: bei der Mentorenschaft. An ihr als dem institutionell schwächsten Glied kommen die an der Hochschule in der Regel verdrängten ungelösten Spannungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses zur Entladung. Was in den Hochschulen unterschwellig an Problematik vorhanden ist, wird in der Schule gegenüber der Mentorenschaft offenkundig. Den Mentoren gegenüber entlädt sich eine Kritik, die uneingeschränkt die Hochschulen trifft, da sie nicht aus der Verantwortung für die Sch. St. entlassen werden können. Ohne die selbstlose Mitarbeit der Mentoren wären die Sch. St. in den Bundesländern bereits zusammengebrochen.

Die Mentoren werden in den meisten Bundesländern in kaum noch zu verantwortender Weise ausgebeutet. In der Regel erhält der Mentor keine Stundenermäßigung: die Vorbereitung mit den Studenten, Stundenbesprechungen, Kontakte zu den Hochschulen, Weiterbildung u. a. sind bei voller Pflichtstundenzahl zu leisten. In günstigen Fällen setzen die Mentoren zusätzliche Nachmittagsstunden für die Arbeit mit den Studenten an. Meistens allerdings sieht sich der Mentor gezwungen, seine Besprechungen mit den

Studenten während der Pausen in überfüllten Lehrerzimmern oder Korridoren durchzuführen. Die Beträge (zwischen DM 28,— und DM 50,— brutto pro Monat oder Blockpraktikum), die unter besonderen Bedingungen in einigen Bundesländern für die Mentorentätigkeit gezahlt werden, sind mit Recht als lächerlich, ja, die Tätigkeit im Bereich der Sch. St. als entwürdigend zu bezeichnen. Die ausgezahlte, zu versteuernde Vergütung kann weder als Entschädigung für die Mehrarbeit noch als Deckung der Mehrausgaben, die durch die Mentorentätigkeit entstehen, angesehen werden.

Mentoren werden in fast allen Bundesländern von den Schulleitungen oder der Schulaufsicht benannt. Die Hochschulen sind auf dieses Entgegenkommen angewiesen, da sie von sich aus unter den gegenwärtigen Bedingungen kaum in der Lage sind, selbst Mentoren vorzuschlagen. Die Auswahlgesichtspunkte, die für die Schulleitungen und für die Schulaufsicht eine Rolle spielen, sind vielfältig und oft nicht in Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Hochschulen. Besonders gravierend kann diese Diskrepanz in den Auffassungen werden, wenn die Mentoren als Ausbildungslehrer ‚auf Lebenszeit‘ mit einem Pensionsanspruch ernannt werden.

Nicht selten empfinden die Mentoren den Studenten gegenüber Unsicherheit, die durch Abwehrmechanismen verdeckt wird. Die Mentoren stehen oft nicht auf der Höhe der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Fachdiskussion oder glauben wenigstens, den Anschluß an diese Diskussion verloren zu haben. Sie fürchten eine, meist allerdings scheinbare und nur verbale Überlegenheit der Studenten. Besonders dann, wenn sie ihren Unterricht selbstkritisch führen, fühlen sie sich in einer schwierigen Lage: Sie sollen ‚vorbildlich‘ unterrichten, erkennen aber ihr Ungenügen und vermögen nicht immer, den Studenten gegenüber ihren Unterricht in wissenschaftlichen Kategorien zu artikulieren.

Die eben angesprochene Problematik steht in engem Zusammenhang mit allgemeineren Schwierigkeiten, die die Organisation der Sch. St. betreffen. Hierunter fallen: Die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von Praktikums- und Hospitationsplätzen in den gewünschten Fächern, Schulstufen und Orten muß gewährleistet werden. Praktika und Hospitationen müssen einerseits so terminiert sein, daß auf den Schuljahresbeginn, die Lage der Ferien und den stufenbedingten Lehrerwechsel Rücksicht genommen wird, andererseits dürfen aber keine ‚Stoßzeiten‘ entstehen, in denen die Schulen von Studenten überflutet werden. Diese Schwierigkeiten sind in den Flächenstaaten noch drückender als in den Stadtstaaten. Der Versuch ihrer Bewältigung verlangte von den Hochschulen und Schulen Anstrengungen, die nicht immer in einem angemessenen Verhältnis zum erreichten Ergebnis standen.

#### 4.6. Diskrepanz zwischen Hochschule und Schule

Die Lehrer, die in der heutigen Schule arbeiten, wurden während der letzten 40 Jahre in unterschiedlichen Formen ausgebildet. Während dieser Zeit veränderten sich Anspruch und Selbstverständnis der Lehrerausbildung entscheidend. Nicht wenige Kollegen in den Schulen sehen sich darum aufgrund ihrer andersartigen Ausbildung nicht in der Lage, die gegenwärtigen Ausbildungskonzeptionen der Hochschule mit zu diskutieren und mit zu tragen. Dieser Ausbildungsriß führt zu Spannungen zwischen Hochschule und Schule und belastet die Sch. St., die in besonderem Maße auf eine verständnisvolle Zusammenarbeit angewiesen sind.

Verstärkt wird diese Kluft durch die Tatsache, daß eine wissenschaftliche Hochschule nur eine spezialisierte Ausbildung vermitteln kann, während die Schule heute noch vor die Notwendigkeit gestellt ist, den jungen Lehrer als Allround-Lehrer einzusetzen. Der Student wird in den Hochschulen in zwei bis drei Fächern ausgebildet; im Blockpraktikum und später in seiner Berufsarbeit muß er aber in einer größeren Anzahl von Fächern unterrichten (der Durchschnitt dürfte im Bundesgebiet noch immer bei sechs Fächern liegen). Es handelt sich keineswegs um Ausnahmen, wenn im Blockpraktikum keine Rücksicht auf die studierten Fächer bzw. gewählten Stufenschwerpunkte genommen wird. Besonders drückend ist gegenwärtig die Situation im Bereich der Grundschule: Kaum mehr als 20 % der Studenten entscheiden sich während des Studiums für diese Stufe; die Grundschule aber braucht über 50 % der Absolventen. Der Anspruch der Studenten, nur in den von ihnen studierten Fächern unterrichten zu wollen, verärgert manchen Lehrer, der noch in einer Vielzahl von Fächern unterrichten muß, dabei als weniger wissenschaftlich ausgebildet bezeichnet und darum geringer besoldet wird.

Spannungen erwachsen aber nicht nur aus den veränderten Ausbildungsansprüchen und -formen, sondern auch aus Widersprüchen, die in der noch nicht abgeschlossenen Diskussion innerhalb der Studentenschaft ihre Wurzeln haben. Auf der einen Seite werfen Studenten den Hochschulen vor, daß sie zuwenig und falsch auf die spätere Berufspraxis vorbereitet werden. Sie fordern Sch. St., die eine Schulpraktische Ausbildung leisten, nämlich mehr Handreichungen für den Unterricht, mehr Techniken für die Beherrschung scheinbar klar umrissener Praxisprobleme, mehr Handgriffe für die Bewältigung von Erziehungssituationen, die als ‚machbar‘ angesehen werden. Das Unverständnis gegenüber den Ansprüchen und Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Ausbildung, das hier zum Ausdruck kommt, löst die Probleme der Sch. St. nicht. Vielmehr gefährdet der Ruf nach eindimensionalen Handreichungen die Sch. St. an Wissenschaftlichen Hochschulen noch mehr. Notwendig sind vielmehr eigene Unterrichtsversuche, die das Experimentieren ermöglichen und gründlich reflektiert werden.

Auf der anderen Seite diskriminieren Studenten eine bloße Unterrichtspraxis, wehren sich gegen die Anpassung an den stabilen und stabilisierenden Faktor Schule und provozieren manchen Lehrer durch herausfordernde Verhaltensweisen. Sie sehen die Bewältigung der pädagogischen Praxis als weniger wichtig an und sind stärker an der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse interessiert. Gerade für den kritischen Studenten stellt sich damit die Frage, wie er mit einer Schule zusammenarbeiten und sich auf eine Berufspraxis vorbereiten kann, die in seinen Augen auf das höchste kritikbedürftig sind, ja, die sogar für restaurative und reaktionäre Zustände in unserer Gesellschaft verantwortlich gemacht werden.

Aus beiden Verhaltensweisen resultiert eine Unsicherheit vieler Studenten gegenüber der Schule und dem späteren Beruf, die in der Flucht vor der Praxis ihren Ausdruck findet. Immer mehr Studenten treten nach der Ersten Lehrerprüfung nicht in den Schuldienst ein. Die Ursachen hierfür sind mannigfaltiger Art. U. a. liegen sie auch in der Besorgnis, den von Schule und Elternhaus gestellten Aufgaben nicht gewachsen zu sein, und besonders in der Ratlosigkeit, wie die Schule in der heutigen gesellschaftlichen Situation in genügendem Maße verändert werden kann.

Eine weitere Schwierigkeit erwächst aus der Unerfahrenheit nicht weniger Hochschullehrer im Umgang mit der Praxis der Schule (vgl. 4.1.). Da viele Hochschullehrer ihre Wissenschaft ohne Bezug auf die Berufspraxis des Lehrers betreiben, können sie sich in

der Schule nicht verständlich machen. Dadurch tritt ein Vertrauensverlust auf Seiten der Schule ein: Die Schule erfährt nicht die Hilfe durch die Wissenschaft, die sie mit Recht erwarten darf. Das wiederum führt zu einer Ablehnung der Theorie, der eine gewisse Praxisromantik entgegengesetzt wird.

Die dargestellten Spannungen machen es Schule und Hochschule oft nicht leicht, ein entkrampftes Verhältnis zueinander zu finden. Die Kluft, die letztlich durch die unterschiedliche und verschieden rasche Entwicklung von Schule und Hochschule entstanden ist, kann nur dann überbrückt werden, wenn man versucht, die Unzulänglichkeiten aufzudecken, darüber öffentlich mit allen Personengruppen zu sprechen und für einen Abbau der Schwierigkeiten zu sorgen, ohne sich in unfruchtbarer Weise bei der Suche nach Schuldigen aufzuhalten.

### 5. *Forderungen*

Die dargestellte gegenwärtige Situation der Sch. St. weist starke Mängel auf, so daß Änderungen dringend notwendig werden. Sie sind nur möglich, wenn folgende Forderungen erfüllt werden:

1. Voraussetzung für die Berufung an eine Hochschule oder Abteilung, die für pädagogische Berufe ausbildet, ist neben der wissenschaftlichen Qualifikation eine mehrjährige Berufserfahrung in dem Praxisbereich, für den der zu berufende Hochschullehrer ausbilden soll.
2. Die Tätigkeit in den Sch. St. muß — vom Blockpraktikum abgesehen — auf das Stundendeputat der Hochschullehrer voll angerechnet werden.
3. Zur Durchführung der Sch. St. benötigen die Hochschulen gut qualifizierte Mitarbeiter, die der Hochschule unterstehen und gleichzeitig feste Lehraufträge in den Schulen wahrnehmen.  
Für die Betreuung der praktischen Tätigkeit der Studenten in den Schulen ist eine große Zahl fachlich gut ausgebildeter Mentoren erforderlich, die eng mit der Hochschule zusammenarbeiten.  
Für beide Mitarbeitergruppen sind folgende Bedingungen zu schaffen: Auswahl durch die Hochschule und Bestellung auf Zeit, institutionalisierte Fortbildung, Pflichtstundenermäßigung, angemessene Vergütung.
4. Die Sch. St. erfordern interdisziplinäre Kooperation. Die Hochschulen müssen hierfür personell und sachlich ausgestattet werden.
5. Der Kanon für die Sch. St. ist umgehend in Form von operationalisierbaren Lernzielen zu formulieren.
6. In allen Hochschulen sind Unterrichtsmitschauanlagen einzurichten.
7. In allen Hochschulen und Bundesländern sollten Innovationszentren aufgebaut werden, in denen die Bemühungen um die Sch. St. gesammelt, geprüft und koordiniert werden. Von einer zentralen Dokumentationsstelle sollten die Entwicklungen verfolgt und die Ergebnisse veröffentlicht werden.

## 6. Literaturhinweise

Zur Frage der „Schulpraktischen Studien“ sowie zum Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft erschienen von den Verf. (Auswahl):

DIETRICH, TH.: Der Unterrichtsbesuch als Grundlage des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung, in: „Lebendige Schule“, 2/57, S. 72—86.

Ders.: Der Sinn der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Pädagogik-Studiums an den PHen, in: „Lebendige Schule“, 5/1964, S. 177—192.

Ders.: Gedanken zum Aufbau, der Gliederung und dem Zusammenhang der pädagogischen Studien an den PHen, in: „Päd. Rundschau“, 8/66, S. 713—728.

Ders.: Aufbau und Gliederung des Studiums der Pädagogik auf empirisch-pragmatischer Grundlage, in: „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, 8/68, S. 59—72.

Ders.: Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik, in: „Zeitschrift für Pädagogik“, 8. Beiheft 1969, S. 197—209.

KLINK, JOB-G.: Pädagogische Hochschule und Schulwirklichkeit, in: „Lebendige Schule“, 3/64, S. 89—101.

Ders.: Begründung einer Pädagogischen Fakultät, in: „Die Deutsche Schule“, 12/68, S. 845 bis 864.

Ders.: Studium zwischen Planung und Freiheit, in: „Zeitschrift für Pädagogik“, 8. Beiheft 1969, S. 101—119.

Zum Gesamtproblem nennen wir eine ältere und zwei jüngere Schriften, die eine umfassende Bibliographie enthalten:

KROH, O.: Theorie und Praxis in der Pädagogik, Erfurt 1927.

BECKMANN, K.-H.: Lehrerseminar, Akademie, Hochschule — Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerbildung, Weinheim 1968.

SAYLER, W.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, München/Basel 1968.



## 4. Berichte der Projektgruppen

### 4.1. Grundmodelle Schulpraktischer Studien

#### 4.1.1. Inhalt und Aufbau Schulpraktischer Studien im Rahmen einer integrierten Lehrerausbildung

Erarbeitet von: ADOLF-EUGEN BONGARD (Sprecher), SABINE GROSS, ANGELIKA GRUNEWALD, MICHAEL HOFFMANN, MARIANNE MEINHOLD, GABRIELE ROTHE, ELKE SARHOLZ, ERIKA BERNHARDT, KLAUS BURKHARDT, RUTH SALFFNER und RENATE SCHULZE, alle Berlin.

*Zum Ausgangspunkt der Überlegungen, die zur Entwicklung des „Berliner Grundmodells“ geführt haben*

(1) Der Ausdruck „Integrierte Lehrerausbildung“ dient seit dem Erscheinen von Heft 7 der Schriften der BAK, das diesen Titel trägt, allgemein zur Bezeichnung des bildungspolitischen Ziels einer einheitlich organisierten, gleichrangigen wissenschaftlichen Ausbildung aller Lehrer.

Aufzuheben sind nach dieser Zielvorstellung die bestehenden Unterschiede in der Ausbildung von Grund- und Hauptschul-, Realschul-, Gymnasial- und Berufsschullehrern insbesondere hinsichtlich der Dauer und Wissenschaftlichkeit ihrer Ausbildung, aus der eine Abstufung der Lehrämter nach Besoldung und Arbeitsbelastung abgeleitet wird. Zu integrieren sind Universität und Pädagogische Hochschule.

(2) Weniger deutlich, obwohl im Begriff der „Integrierten Lehrerausbildung“ enthalten, ist vielen, die sich des Ausdrucks bedienen, die damit zugleich erhobene Forderung nach Integration der inhaltlichen Komponenten der Lehrerausbildung. Zu überwinden ist das vielfach auch an Pädagogischen Hochschulen bereits anzutreffende beziehungslose Neben- und/oder Nacheinander von erziehungs- und sozialwissenschaftlicher, didaktischer, fachwissenschaftlicher und schulpraktischer Ausbildung.

Die krassesten Beispiele von Desintegration der einzelnen Ausbildungskomponenten liefert die herkömmliche Gymnasiallehrerausbildung

- mit ihrem „pädagogischen Begleitstudium“, das abseits vom fachwissenschaftlichen Studium absolviert wird;
- mit ihren Praktika, die losgelöst vom Studium irgendwann in der vorlesungsfreien Zeit an irgendeiner Schule abgeleistet werden;
- mit ihrer institutionell verfestigten Trennung von theoretisch-wissenschaftlicher Ausbildung im Studium an der Universität einerseits und schulpraktischer Ausbildung an den von der Schulaufsichtsbehörde eingerichteten Schulpraktischen Seminaren (Studienseminaren) andererseits.

Die partielle Angleichung der Volksschullehrerausbildung — im Zuge ihrer Akademisierung — an die Ausbildung der „höheren Lehrer“ hat auch in diesem Bereich zur Entwicklung ähnlicher Desintegrationstendenzen geführt.

(3) Der Fehlentwicklung im Gesamtbereich der Lehrerausbildung, die zu der Forderung nach Integration im angedeuteten doppelten Sinne geführt hat, suchte in Berlin bereits



1958 das Abgeordnetenhaus zu begegnen, und zwar durch ein die Ausbildung aller Lehrer (also auch der Gymnasiallehrer) neu regelndes Lehrerbildungsgesetz, das in § 6 ein allgemeines pädagogisches (grundwissenschaftliches) Studium, ein Fachstudium (wissenschaftlicher, künstlerischer oder technischer Art) und die schulpraktische Ausbildung zu einem einheitlichen Ausbildungskomplex zusammenfaßte.

„Eine Gruppe von Dozenten der Pädagogischen Hochschule Berlin“, so berichtete PAUL HEIMANN vier Jahre später (in seinem Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“), „nahm das Erscheinen dieses Gesetzes zum Anlaß, ein Modell auszuarbeiten, in dem der schulpraktischen Ausbildung eine zentrale Funktion für die Integration aller Studiendisziplinen zugesprochen wird. Insbesondere sollte an dieser neuralgischen Stelle das Ineinander von Theorie und Praxis in beispielhafter Form und unter Beteiligung aller Dozenten — zunächst als Experiment — verwirklicht werden. Für diese Zwecke wurde im Studienaufbau zwischen dem 3. und 5. Semester ein praktisches Halbjahr eingeschaltet, das wegen seiner theoretisch-praktischen Funktion die Bezeichnung ‚Didaktikum‘ erhielt.“

An der Freien Universität Berlin wurde aus dem Lehrerbildungsgesetz eine vergleichsweise bescheidene, in ihrer Bedeutung als Annäherung an die Ausbildungspraxis Pädagogischer Hochschulen allerdings nicht ganz irrelevante Konsequenz gezogen dergestalt, daß die für künftige Studienräte obligatorischen, während des Studiums zu absolvierenden Schulpraktika in einen Zusammenhang eigens dafür konzipierter „Schulpädagogischer Übungen“ eingegliedert und so für das erziehungswissenschaftliche Studium fruchtbar gemacht wurden.

(4) Was sich in Berlin von den Vorstellungen eines integrierten, Theorie und Praxis verbindenden Lehrerstudiums unter den im übrigen gegebenen Bedingungen verwirklichen ließ, war und ist wenig genug. Die prinzipielle Möglichkeit eines zugleich wissenschaftlichen und berufsorientierten, die schulpraktische Ausbildung einbeziehenden und kritisch reflektierenden Studiums wurde — vor allem in den ersten Jahren nach Einführung des „Didaktikums“ — exemplarisch verdeutlicht, aber keineswegs durchgängig und voll realisiert.

Die Bemühungen, in einem nur sechssemestrigen Studium dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit dieses Studiums zu genügen, ließen sich mit dem Versuch, in ebendieser, angesichts der Differenziertheit des Lehrerstudiums ohnedies schon zu knapp bemessenen Studienzeit eine qualifizierte schulpraktische Ausbildung einzuleiten, nicht in Einklang bringen.

Bereits 1962, als nach viermaliger Wiederholung des Didaktikums erstmals über die theoretische Grundlegung sowie über die Struktur und Organisation dieser neuen Form schulpraktischer Studien berichtet wurde (Dt. Schule, Heft 9/62), waren konkrete (und noch heute aktuelle) Forderungen anzumelden, deren dringlichste GUNTER OTTO — in seinem Beitrag „Das ‚Didaktikum‘ als Form der schulpraktischen Studien“ — so formulierte:

- „1. Wenn die schulpraktische Ausbildung zentral in das Studium hineingerückt wird, zeigt sich unübersehbar, daß die Gesamtzeit von 6 Semestern nicht ausreicht. Auch die Verlängerung des Didaktikums muß diskutiert werden.
2. Die Anzahl der Didaktik-Dozenturen (...) muß radikal erhöht werden.“

(5) Wenn gegenwärtig unter dem Aspekt der bevorstehenden Integration der lehrerausbildenden Institutionen in Berlin und nach einer mehr als zehnjährigen Erprobung des „Didaktikums“ Inhalt und Aufbau der schulpraktischen Studien neu konzipiert und in alternativen Modellen vorgestellt werden, so geschieht dies in noch genauerer Kenntnis der Bedingungen, die zur Verwirklichung der angestrebten Integration aller Ausbil-

dungskomponenten erfüllt sein müssen, und gestützt auf Erfahrungen und Einsichten, die nicht nur im „Didaktikum“, sondern darüber hinaus auch im Rahmen verschiedener hochschuldidaktischer Experimente gewonnen wurden.

(Vgl. dazu das Dokument 24 in: „Hochschuldidaktik“, hg. v. D. SPINDLER, Bonn 1968.)

(6) Die von zwei Untergruppen unserer Projektgruppe entwickelten Modelle nehmen Bezug auf die „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule“ der KPH und sind nur im Kontext dieser von der letzten Delegiertenversammlung verabschiedeten Stellungnahmen zur Lehrerausbildung voll verständlich.

Vorausgesetzt wird der in diesen Stellungnahmen erzielte Konsens insbesondere hinsichtlich

- der Charakterisierung der Aufgaben des Lehrers, die eine Zielbestimmung des Lehrerstudiums impliziert;
- der Dauer und Gliederung der Lehrerausbildung (schrittweise Verwirklichung eines einphasigen 10-semesterigen Studiums);
- der Anerkennung des „projektbezogenen Lernens“ als des didaktischen Prinzips, das für die Ausbildung von Lehrern in besonderem Maße gilt.

(7) Es war das gemeinsame Arbeitsziel der Projektgruppe, die schulpraktischen Studien so zu konzipieren, daß

- die Studenten im Verlauf ihres Studiums kontinuierlich und zunehmend am Prozeß interdisziplinärer Forschung beteiligt werden,
- die Entwicklung neuer Gegenstandsbereiche des Unterrichts und damit eine fortlaufende Veränderung des Curriculums gewährleistet wird,
- die notwendige Überleitung der zweiphasigen Ausbildung in eine einphasige ohne Bruch vollzogen werden kann,
- der Zusammenhang von Ausbildung, Fort- und Weiterbildung institutionell gesichert wird.

## Modell A

(A.-E. BONGARD, S. GROSS, A. GRUNEWALD, M. HOFFMANN, M. MEINHOLD, G. ROTHE, E. SARHOLZ)

(1) Der künftige Lehrer wird in einem 8-plus-2-semesterigen wissenschaftlichen Studium ausgebildet, das seine schulpraktische Ausbildung einschließt. Er wird im ersten Jahr seiner Berufstätigkeit noch nicht mit der vollen, sondern einer zunächst um die Hälfte, dann um ein Drittel reduzierten Stundenzahl eingesetzt (Einarbeitungszeit).

(2) In seinem Studium spezialisiert sich der künftige Lehrer auf einen Gegenstandsbereich und einen Lernstufenbereich.

Mit Gegenstandsbereich wird „ein Fach neuer Art“ bezeichnet, ein zusammenhängendes Gebiet, das über die Grenzen eines herkömmlichen Schulfaches hinausreicht und die Grenzen der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen überwindet (Beispiel: Arbeitslehre).

Der zu wählende Lernstufenbereich umfaßt drei (und nicht mehr als drei) jener Zweijahresblöcke („Lernstufen“), in die sich die Schul- und Vorschulzeit sinnvoll untergliedern läßt (Beispiele: Elementarbereich/Eingangsstufe/Grundstufe; Eingangsstufe/Grundstufe/Orientierungsstufe; usw.).

(3) Bis zum Ende des ersten Studienabschnittes, der in der Regel nicht mehr als drei Semester umfaßt und mit dem Vordidaktikum abschließt (keine punktuelle Prüfung!), muß der Student seine Entscheidung für einen Gegenstandsbereich und mindestens eine Lernstufe (nicht: Schulstufe) getroffen haben.

Der erste Studienabschnitt bietet die im Hinblick auf diese Entscheidungen notwendigen Möglichkeiten zur Orientierung sowohl in entsprechend konzipierten Lehrveranstaltungen als auch in entsprechenden Formen der Konfrontation mit der pädagogischen Praxis.

(4) Im ersten Studienabschnitt, in dem erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studien deutlich überwiegen, erwirbt der Student elementare Kompetenz in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden sowie in der Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragen (insbesondere mit Problemen und Richtungen erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung), mit Theorien und Praktiken der Erziehung und der Sozialisation, der Schule und des Unterrichts ein System von Begriffen und Kategorien, das ihn zunehmend befähigt, pädagogische Sachverhalte präzise zu beschreiben und kritisch zu analysieren. Dabei gehen Lektüre und Praxiserkundung Hand in Hand.

In der geplanten Abfolge der Erkundung von Problemfeldern bzw. der Behandlung von Themenkomplexen ist eine zunehmende Spezialisierung intendiert (Ausbildung für einen pädagogischen Beruf — Ausbildung zum Lehrer): Auf die Erkundung und Reflexion von Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozessen auch und vor allem im außerschulischen Bereich (Thema: Erziehung und Gesellschaft) folgt die Erkundung und Reflexion von Schule als Sozialisationsagentur; erst dann wird Unterricht zum zentralen Thema und Studiengebiet.

(5) Praxisbegegnung wird in diesem ersten Studienabschnitt gewährleistet insbesondere durch

- eine institutionalisierte „Einführung in projektbezogenes Lernen“, eine Lernveranstaltung, in deren Rahmen Kleingruppen Erkundungsprojekte durchführen;
- ein Sozialpraktikum (zwischen dem 1. und 2. Semester), das der Orientierung über Probleme der Sozialisation dient;
- stufendidaktische Hospitationen (im 2. Semester ein Vormittag pro Woche) mit dem Ziel, durch Beobachtung und Vergleich die Besonderheiten unterschiedlicher Lernstufen zu erfassen und die Entscheidung für einen Lernstufenbereich zu erleichtern;
- ein Praktikum als Assistent einer Schulklasse (zwischen dem 2. und 3. Semester) zur Orientierung über Probleme im Bereich von Schule und Unterricht (kein Unterrichtspraktikum in dem Sinne, daß eigene Unterrichtsversuche geplant und durchgeführt würden!).

Praxis bleibt, auch wo der Student selbst handelnd teilnimmt, in diesem Studienabschnitt vornehmlich Gegenstand der Beobachtung und Analyse; die Begegnung mit

Praxis wird herbeigeführt, um Problembewußtsein zu wecken, die Studienmotivation zu beeinflussen und insgesamt die Praxisorientiertheit der theoretischen Studien sicherzustellen.

(6) Im zweiten Studienabschnitt wird eine elementare wissenschaftliche Kompetenz in dem im Verlauf des ersten Studienabschnitts gewählten Gegenstandsbereich vorausgesetzt. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt nun bei dem integrierten Studium der Didaktik dieses Gegenstandsbereichs und der dazugehörigen Fachwissenschaft(en). Dieses Studium ist unmittelbar praxisbezogen bzw. mit Praxisvollzug verknüpft: Jeweils in einer Hälfte des 4. wie auch des 5. Semesters ist der Student für die Dauer von 6 Wochen an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht beteiligt (Projektgruppenarbeit in der Schule). In jeweils der anderen Hälfte des 4. und des 5. Semesters nimmt der Student an zeitlich komprimierten, systematisch angelegten Lehrveranstaltungen in der Hochschule teil. Die beiden Phasen des in Berlin bisher in einem (dem 4.) Semester durchgeführten „Didaktikums“ werden hier also auf zwei Semester verteilt.

(7) Da in beiden Hälften eines Semesters jeweils nur ein Teil der Studenten, die sich im zweiten Abschnitt ihres Studiums befinden, mit Projektarbeit an Schulen befaßt ist und somit schulpraktische Studien betreibt, der andere Teil dieser Studenten aber an der Hochschule projektbezogen studiert, muß das Lehrangebot der Hochschule entsprechend strukturiert werden, d. h.: es müssen halbsemestrige Lehrveranstaltungen („Lehreinheiten“) für die erste und für die zweite Hälfte eines Semesters angeboten werden. Diese Lehrveranstaltungen „sind so zu konzipieren, daß sie einerseits ihrer eigenen Systematik folgen und andererseits dem aus der Mitarbeit in Projektgruppen resultierenden Informationsbedürfnis der Studierenden Rechnung tragen. Die Informationen und Anregungen aus diesen (...) Lehreinheiten müssen auf den Fortgang der Projektgruppenarbeit zurückwirken, wie umgekehrt die Ergebnisse von Projektgruppenarbeit für das Studium systematischer Lehrgänge motivierend wirken können“. (Siehe „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule“, hg. von der „Konferenz der Pädagogischen Hochschulen“, Weinheim/Bergstraße, 1970, S. 25.)

(8) Da alle an der Lehrerausbildung beteiligten Hochschullehrer (Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, Didaktiker und Fachwissenschaftler) an der Durchführung des „Didaktikums“ zu beteiligen sind, also zeitweilig (d. h. für die Dauer einer Didaktikumsphase) zusammen mit Kollegen und Kommilitonen schulpraktische Studien betreiben, unmittelbar danach oder davor aber ein Halbssemester für Lehrveranstaltungen an der Hochschule zur Verfügung haben, bieten die halbsemestrigen Lehrveranstaltungen in besonderem Maße Gelegenheit zu interdisziplinären Studien unter didaktischer Fragestellung. Hier kann die Zusammenarbeit von Hochschullehrern aufgenommen oder fortgesetzt werden, deren Notwendigkeit sich im „Didaktikum“ praktisch erweist.

(Zum „interdisziplinären projektbezogenen Studium unter didaktischer Fragestellung“ vgl. FU-REFORM 1, Integrierte Lehrerausbildung, hrsg. vom Präsidenten der Freien Universität Berlin, Mai 1971, S. 5:

„Theoriegesteuertes, empirisch kontrolliertes Lehren ist eine Integrationsleistung, die vorzugsweise im forschenden Lernen von Projektgruppen, in denen Erziehungs-, Sozial- und Fachwissenschaftler das Zusammenwirken und den Praxisbezug ihrer Disziplinen zum Forschungsgegenstand machen, entwickelt werden kann. Von dieser Arbeit wird auch die interdisziplinäre

Forschung in den Fachwissenschaften angeregt werden, ebenso wie die Behandlung von Problemen des Curriculums und die Forschung im Grenzgebiet zwischen Lernen, Entwicklung, Kommunikation und Enkulturation, keinesfalls beschränkt auf unmittelbar praktische Fragen, aber vom Realitätsdruck berufsbezogener Fragen profitierend.“)

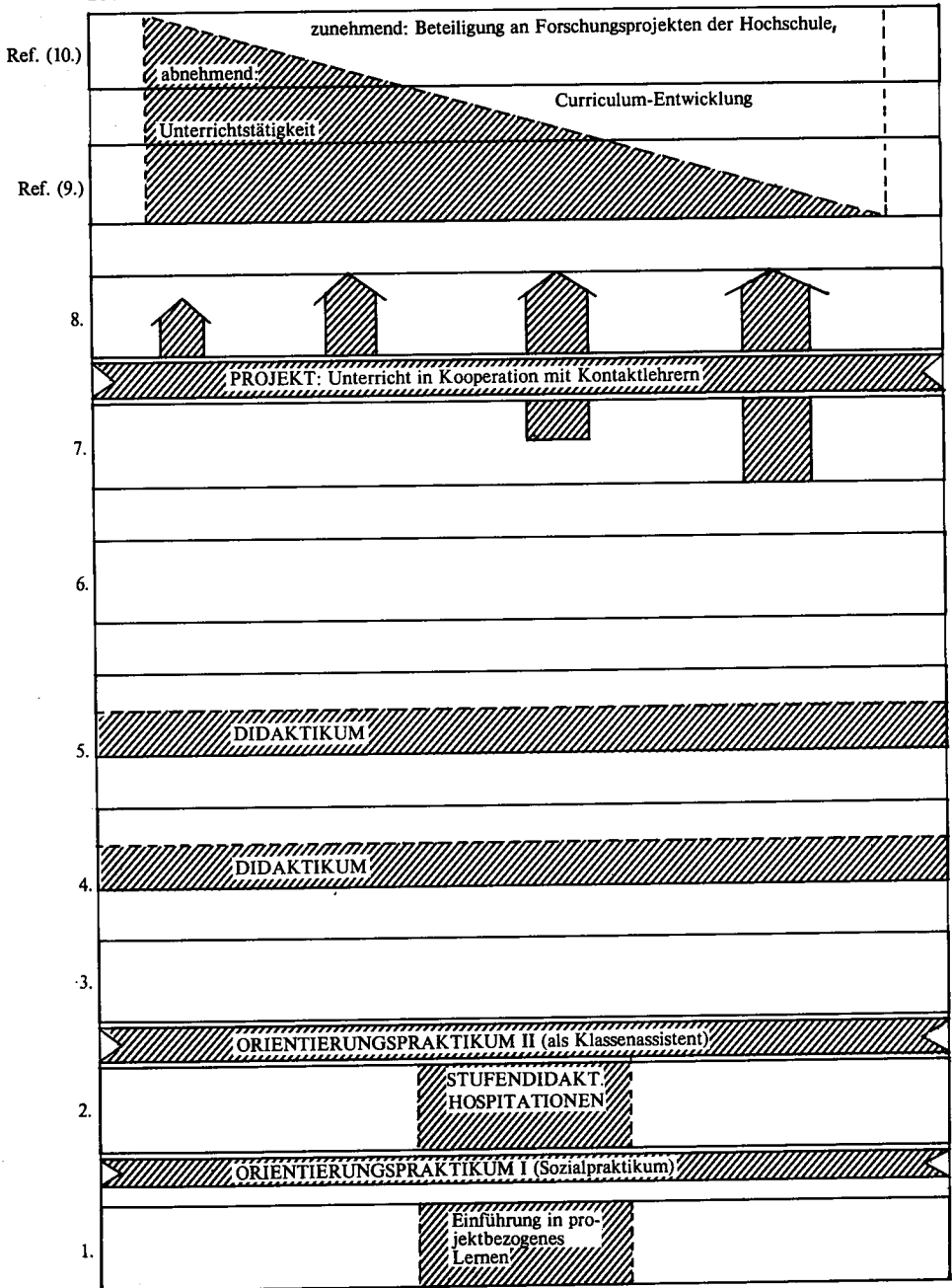
(9) Im Verlauf des zweiten Studienabschnittes wählt der Student zu der Lernstufe, für die er sich bereits bis zum Ende des ersten Studienabschnittes entschieden hat, zwei weitere hinzu und definiert damit endgültig (vorausgesetzt, er will sein Studium in der Mindeststudienzeit abschließen) den Lernstufenbereich, auf den er sich spezialisiert. In den beiden Phasen des „Didaktikums“ nimmt zwar der Student Gelegenheit, den Lernstufenschwerpunkt bei seinen Studien zu wechseln, er konzentriert sich aber dabei bereits auf diejenigen Lernstufen, die zu dem von ihm bevorzugten Lernstufenbereich gehören.

(10) Die im Didaktikum zugänglich gemachte Praxis von Unterricht und Erziehung dient als Feld für Beobachtung und Experiment, nicht — jedenfalls der Absicht nach — als Übungsfeld. Zwar soll der Student auch selbst unterrichten, doch stets in der Haltung des Experimentierenden, der Verhaltensweisen erprobt und auf ihre kritische Überprüfung bedacht ist. Verhaltenstraining ist in diesem Abschnitt des Studiums und der schulpraktischen Ausbildung nicht intendiert. Der Gefahr, daß der Student beobachtetes Lehrerverhalten oder einen vorgefundenen Unterrichts- und Erziehungsstil unreflektiert imitiert, soll dadurch vorgebeugt werden, daß der Student möglichst nicht isoliert oder längere Zeit nur unter den Augen des dienstlich verantwortlichen Lehrers unterrichtet, sondern im Beisein von Mitgliedern seiner Projektgruppe.

(11) Im dritten Studienabschnitt gewinnen für den Studenten zunehmend diejenigen Fragen und Aufgaben an Bedeutung, die mit der Entwicklung und Erprobung von Curricula für die „Schulfächer neuer Art“ in Zusammenhang stehen. Angesichts der sich anbahnenden Veränderungen der Schulstruktur und des Schulfächerkanons stellt die Erarbeitung von Curricula für alle Lernstufen und Unterrichtsgebiete ein Großprojekt dar, das lange Zeit zahlreiche Wissenschaftler und Forscher beschäftigen wird. Auf die Mitarbeit der Studenten, die später als Lehrer diese Curricula ausgestalten und weiterentwickeln sollen, wird dabei niemand verzichten können. Andererseits wird der künftige Lehrer seinen Aufgaben (Innovieren!) kaum gerecht werden können, wenn er die in solcher Mitarbeit liegenden Chancen nicht genutzt hat. Er wird sich mithin an der Entwicklung von Curricula für die von ihm gewählten Lernstufen und den von ihm gewählten Gegenstandsbereich beteiligen und insoweit auch dann projektbezogen studieren, wenn er (im 6. und 7. Semester bzw. später — nach Abschaffung des Referendariats — im 9. und 10. Semester) nicht unmittelbar unterrichtspraktische Aufgaben übernimmt.

(12) Die Integration desjenigen Teils der schulpraktischen Ausbildung, der jetzt noch im Referendariat stattfindet, in das Gesamtstudium wird schwerlich gelingen, wenn er en bloc von der Hochschule übernommen und als „klinisches Jahr“ an das Studium angeschlossen oder in den letzten Studienabschnitt eingefügt wird. Diese schulpraktische Ausbildung muß vielmehr schrittweise durch eine andere Form schulpraktischer Studien abgelöst werden.

BERLINER MODELL A



Deshalb ist — zunächst für die Zeit zwischen dem 7. und 8. Semester, aber mit der Tendenz zur Erweiterung in das 8. Semester hinein — das Projekt „Unterricht in Kooperation mit Kontaktlehrern“ vorgesehen. Studenten beteiligen sich hier an der Unterrichtsplangung und -verwirklichung, wie sie im Ernstfall und unter realistischen Bedingungen geleistet werden muß. Diese Beteiligung geschieht im Hinblick auf curriculare Veränderungen und in der Intention, Zielvorstellungen von Unterricht und Erziehung mit den Gegebenheiten an der Schule zu vergleichen und in Beziehung zu setzen, ohne handlungsunfähig zu werden und ohne sich den vorgefundenen, aber veränderbaren Bedingungen kritiklos anzupassen.

(13) Die Mitwirkung der Studenten an der Realisierung von Unterricht in einem größeren Zeitabschnitt zielt durchaus auch auf eine Entlastung der Kontaktlehrer von Unterrichtsarbeit ab. Studenten, die zunehmend selbständig stellvertretend für den Lehrer Unterricht im Rahmen des gemeinsam erarbeiteten Planes übernehmen, ermöglichen den Kontaktlehrern die Beteiligung an Lehrveranstaltungen der Hochschule. Für dieses Kontaktstudium eignen sich insbesondere auch die halbsemestrigen Lehrveranstaltungen im Lehrangebot der Hochschule.

(14) Die Unterrichtstätigkeit der Studenten im Rahmen des Projekts sollte, sobald sie sich über einen größeren Zeitraum erstreckt, auf die schulpraktische Ausbildung im Referendariat angerechnet und dort durch entsprechende Ausweitung des Anteils theoretischer Studien (Beteiligung an Lehrveranstaltungen bzw. an Forschungsvorhaben der Hochschule) ausgeglichen werden.

### *Modell B*

(E. BERNHARDT, K. BURKHARDT, R. SALFFNER, R. SCHULZE)

Es ist ohne Zweifel, daß gegenwärtige Schulpraxis dringend der Veränderung bedarf, weil — mit einigen Ausnahmen — Kinder in unseren Schulen (außer Lesen, Schreiben und Rechnen) Dinge lernen, die sie für die Bewältigung ihres Lebens nie brauchen, andererseits aber eben *das* nicht lernen, was für die Bewältigung ihres Lebens notwendig ist.

Vor allem lernen Kinder in unseren Schulen nicht, eigenständig die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen menschlichen Zusammenlebens zu analysieren und auf dieser Grundlage selbständig Entscheidungen zu treffen.

Alle Bemühungen, Schule zu verändern, münden immer wieder ein in die Frage nach der Qualität und dem Ziel des Lehrerstudiums.

#### (1) Zielbestimmung des Lehrerstudiums.

Ziel des zweiphasigen wie des einphasigen Lehrerstudiums ist die „Lehrbefähigung“, die — wenn überhaupt — oft so definiert wird:

Der Lehrer soll aufgrund seines fachlichen, didaktischen und methodischen Wissens in der Lage sein, Unterricht so zu planen, durchzuführen und zu analysieren, daß ein Optimum an Wissenserwerb für die Schüler möglich ist.

Eine solche Berufsbestimmung schließt ein, daß der Lehrer über ein vielfältiges — auf das Berufsfeld bezogenes — Grundlagenwissen verfügen muß; z. B.

*gerichtetes* psychologisches Wissen (Gesetzmäßigkeiten des Erkenntnisprozesses; Lernpsychologie; Ergebnisse der Motivationsforschung; psych. Besonderheiten der Altersstufen; Lernstörungen; Lernhemmungen usw.);

*gerichtetes* soziologisches und politologisches Wissen (Auswirkungen unterschiedlicher Sozialisation als unterschiedliche Lernvoraussetzung — entsprechende Berücksichtigung in der Anlage des Unterrichts; Bedingtheit unterschiedlicher Sozialisation durch Stellung der Eltern im Produktionsprozeß; Kenntnis gegenwärtiger Gesellschaftsstrukturen; Einflußnahme des Staates auf den Ausbildungssektor; Rechte und Pflichten des Lehrers — Beamtenrecht, Schulrecht usw.);

Qualifikation im Studienfach und den Nachbarbereichen (Aufbau des Faches; Grundwissen; genaue Kenntnis der Fachdidaktiken; Fähigkeit zu kritischer Bearbeitung einschließlich des Medienangebotes und der Lehrplanempfehlungen; darauf basierend Mitarbeit an der Revision des Curriculums usw.).

„Lehrfähigkeit“ fordert unseres Erachtens diese Grundlagen und setzt ihre Weiterentwicklung im Hinblick auf größere Sicherheit voraus.

„Lehrbefähigung“ schließt eben diese Sicherheit ein, d. h. die theoretischen Voraussetzungen sind durch praktische Erprobung gesichert; die sich wechselseitig korrigierende und ergänzende Verbindung von Theorie und Praxis ist zur beständigen Arbeitsweise des Lehrers geworden — damit wird er frei für innovatorische Tätigkeit.

Die Qualifikation für diese Arbeit kann unseres Erachtens nur in einem Studium erworben werden, das den Praxisbezug zum integrierenden und organisierenden Kernpunkt des gesamten Studienangebotes macht.

## (2) Praxisbezogenes Projektstudium (8 Semester)

1. Abschnitt (1. u. 2. Semester): (Lesen — Beobachten — Auswerten)

Kooperative Planung und Durchführung (Hochschullehrer und Studenten höherer Semester/ interdisziplinär: Sozial- und Erziehungswiss., Didaktik, Fachbereich).

In Arbeitsgruppen (Studenten u. Hochschullehrer) enge Koppelung von Beobachtung, Literaturarbeit und Auswertung.

Beispiele:

Sprachverhalten und Sprachmächtigkeit im unterrichts-freien Raum (Spielplatz, Straße); gefordertes Sprachverhalten im Unterricht — Übereinstimmung/Diskrepanz.

Lerninhalte — Vergleich mit der Erfahrungswelt der Schüler.

Aufbau und Kompetenzen der Schulverwaltung — Auswirkungen auf die Struktur der Schule.

Unterschiedliche materielle Ausstattung der Schulen.

Berufsrolle des Lehrers — Erwartungen und tatsächliche Möglichkeiten.

Durch solche Berufs- und Studieneinführung soll die bisherige isolierte Arbeit in den einzelnen Wissenschaftsbereichen überwunden werden; die Studenten sollen erfahren, daß

Praxis und Theorie sich wechselseitig bedingen,



zur Erhellung aller erzieherischen Prozesse Aspekte der verschiedenen Wissenschaften aufeinander bezogen werden müssen, erzieherische Prozesse politisch determiniert sind.

Der Student wird aktiver Mitgestalter von Lehr- und Lernprozessen; seine aus der Beobachtung der Praxis entstehenden Fragestellungen gehen unmittelbar in die Auseinandersetzung mit der Theorie ein.

Die Form kooperativen Lernens kann der Student als Lehrer nur praktizieren, wenn er sie im Studium selbst praktiziert hat.

Im Verlauf des 1. Abschnittes, jedoch spätestens am Ende des 1. Abschnittes wählt der Student seine Fachschwerpunkte und zwei benachbarte Stufenschwerpunkte (etwa Mat./Nat. — Elementar- und Primarbereich; Mat./Nat. — Primarstufe und Sekundarstufe I).

Nach eigenen unterrichtspraktischen Studien in den beiden Stufenschwerpunkten entscheidet sich der Student für einen der beiden gewählten Schwerpunkte. Sollte die Entscheidung während des Studiums für einen vorher *nicht* gewählten Schwerpunkt getroffen werden, so ist das (wie beim Wechsel des Fachbereichs) nicht ohne Studienzeitverlängerung möglich.

## 2. Abschnitt (3., 4., u. 5. Semester):

Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht (Fachbereich- und Stufenschwerpunkte)

### 3. Semester

*Schwerpunkte:* Hospitation/Erarbeiten der Planungsschwerpunkte mit Sozial- und Erziehungswissenschaftlern, Didaktikern, Fachwissenschaftlern.

### 4. Semester

(1. Hälfte) Ergänzung der Planungsschwerpunkte und Konkretisierung auf eine bestehende Lerngruppe (1. Stufenschwerpunkt); die Fachbereiche müssen *auch* im Elementar- und Primarbereich berücksichtigt werden. Realisation von Unterricht (2. Hälfte); unmittelbar an Unterrichtspraxis anschließend Reflexion der unterschiedlichen Aspekte des geplanten und durchgeführten Unterrichts — Überarbeitung und Abwandlung der Planung.

### 5. Semester

2. Stufenschwerpunkt — ansonsten siehe 4. Sem.

Sozial-, Erziehungs-, Fachwissenschaftler u. Didaktiker werden in die unmittelbare Unterrichtsarbeit einbezogen, um für Studenten *und* Hochschullehrer theoretische Aussagen an der Unterrichtspraxis überprüfbar zu machen. Gleichzeitig muß hier deutlich werden, daß eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zu neuer Fragestellung in beiden Bereichen führt. Hierdurch soll für den Studenten erkennbar werden, daß Erziehung als Prozeß nur durch permanente Infragestellung der theoretischen und praktischen Grundlagen durchführbar ist.

## 3. Abschnitt (6., 7. u. 8. Semester):

Nach dem 2. Abschnitt entscheidet sich der Student für *einen* Stufenschwerpunkt.

Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht unter spezifischen Fragestellungen.

Aus der reflektorischen Nacharbeit zum 2. Abschnitt müssen sich für den Studenten spezifische Fragestellungen für sein weiteres Studium entwickeln, d. h. hier findet die Entscheidung für einen Stufenschwerpunkt statt. Daraus entwickeln sich neue fachspezifische Fragestellungen. Darauf basierend können Studenten im 3. Abschnitt Curricula überarbeiten und neu konzipieren.

Im Rahmen des Fachbereichs und des gewählten Stufenschwerpunktes finden gezielte Hospitationen mit *einem* Lehrer und *einer* Klasse statt. Diese Hospitationen führen zur Planung von Unterrichtseinheiten für eben diese Klasse. Der Lehrer muß an der Planung voll *beteiligt* sein.

Die Unterrichtsdurchführung obliegt dem Lehrer; Student und Hochschullehrer hospitieren.

Die Auswertung erfolgt unter Einbeziehung aller sozialwissenschaftlichen und didaktischen Fragestellungen (Curriculum).

Grundsätzlich sollte angestrebt werden, daß die 2. Phase des Lehrerstudiums in den Bereich der Universität eingegliedert wird (10 sem. Studium). Da dies vorerst nicht der Fall ist, schlagen wir zunächst vor, eine Kompromißlösung zu verwirklichen in der Art, daß für die Zusammenarbeit mit den Studenten im 3. Abschnitt des praxisbezogenen Projektstudiums vorzugsweise Lehrer herangezogen werden, die sich in der 2. Ausbildungsphase befinden.

Zusatz:

Zwischen dem 2. und 3. Semester findet ein Sozialpraktikum statt, dessen Fragestellungen sich aus der Arbeit im 1. Abschnitt ergeben.

Zwischen dem 5. und 6. Semester findet ein Schulpraktikum statt (Lehrerassistent!?)

Frage:

Ein verpflichtendes Betriebspraktikum nach Zeitwahl des Studenten?

### *Folgerungen für den Hochschullehrer*

(1) Praxisorientierte Ausbildung in Form von projektbezogenem Studium erfordert eine starke Strukturierung der Studiengänge und damit langfristige Planung und Abstimmung des Lehrangebots.

(2) Die Planung und Realisierung projektorientierter Studiengänge erfolgt durch kooperatives Arbeiten von Hochschullehrern in interdisziplinären Teams, die um die Integration einzelwissenschaftlicher Kategorien unter schulpraxisbezogenem Aspekt bemüht sind.

(3) Die Erarbeitung praxisrelevanter erziehungs-, sozial- und fachwissenschaftlicher Kategorien setzt eine unmittelbare Auseinandersetzung mit Unterrichtspraxis voraus und erfordert die Teilnahme von Hochschullehrern aller Disziplinen an schulpraktischer Ausbildung.

(4) Die Realisierung abgestimmter Planung der Studiengänge, Kooperation mit anderen Hochschullehrern und Teilnahme an schulpraktischer Ausbildung verlangt von vielen Hochschullehrern die Veränderung bisher praktizierter Arbeitsweisen. Diese schwierige Aufgabe erwächst aus der Notwendigkeit zur Überwindung einer ineffektiven Trennung von Theorie und Praxis, die sich in einem für Studenten unzumutbar verwirrenden Angebot isoliert nebeneinander laufender Lehrveranstaltungen äußert.

### *Diskussionsbericht*

(A. GRUNEWALD)

Unter reger Beteiligung von Vertretern verschiedener Disziplinen und Hochschulen wurde das Berliner Grundmodell anhand der vorgelegten Thesen eingehend diskutiert und zunächst unter zwei Aspekten einer genaueren Prüfung unterzogen: unter dem Aspekt seiner Übereinstimmung mit den von der Delegiertenversammlung in Saarbrücken (1970) beschlossenen Reformvorschlägen und unter dem Aspekt seiner Praktikabilität bzw. seiner Realisierungschancen.

Die Diskussionsteilnehmer stimmten darin überein, daß die Aufgabe des 8. Pädagogischen Hochschultages und somit aller Projekt- und Arbeitsgruppen darin bestehe, die von der KPH entwickelten Reformvorstellungen zu *präzisieren*, zu *konkretisieren* und nach Möglichkeit weiterzuentwickeln, nicht aber darin, sofort realisierbare Notbehelfe anzubieten, von den wohlbegründeten bildungspolitischen Forderungen der KPH (z. B. hinsichtlich der Dauer und Gliederung der Lehrerausbildung) Abstriche zu machen und auf diese Weise zur Etablierung von Provisorien beizutragen. Dabei waren auch die Mitglieder der Berliner Projektgruppe sich durchaus darüber im klaren, daß die Festsetzung einer *Mindeststudienzeit* im Sinne der von ihnen wie von der KPH für die Zukunft geforderten und konsequent unterstellten Regelung („8-plus-2-semesteriges Studium“) gegenwärtig wegen der besoldungsrechtlichen Konsequenzen noch nicht zu erwarten sei. Man könne aber schon jetzt die Studenten dazu ermutigen, ihr Studium unter Ausschöpfung gegebener Möglichkeiten über die geltende Mindeststudienzeit hinaus fortzuführen und von Anbeginn entsprechend zu strukturieren. In Berlin werde z. B. bereits von einer beträchtlichen Anzahl von Studenten die Möglichkeit genutzt, nach einem achtsemestrigen Studium an der PH die Prüfung für das „Amt des Lehrers mit zwei Wahlfächern“ abzulegen und dabei als 2. Fach „Erziehungswissenschaft“, „Pädagogische Psychologie“ oder „Soziologie der Erziehung“ zu wählen. Faktisch ergebe das ein Studium, in dessen Verlauf der Student sich für den Unterricht in *einem* Schulfach (1. Wahlfach!) angemessen qualifizieren und zugleich seine erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien schwerpunktmäßig vertiefen könne. Als „2. Fach“ könne u. a. auch „Theorie und Praxis der Grundschule“ oder „Theorie und Praxis der mittleren Schulstufe“ gewählt werden.

Mit Interesse registriert und — nach näherer Erläuterung durch die Projektgruppe — einhellig akzeptiert wurde das neue Konzept des Stufenlehrers, der sich auf einen *Lernstufenbereich* (drei Zweijahresblöcke) spezialisiert, also nicht starr auf Schulstufen (mit ihrer je eigenen Ideologie!) festgelegt ist. Bei diesem Konzept sei die Gleichrangigkeit der Ausbildung aller Lehrer am ehesten zu gewährleisten, jedem Lehrer werde in gleicher Weise die Möglichkeit zur Qualifikationserweiterung geboten, insofern er sich durch ein-

schlägige Studien für den Unterricht in einer weiteren Lernstufe kompetent machen könne, außerdem stehe die in diesem Falle vorgesehene Erweiterung des Lehramtes in einem angemessenen Verhältnis zum Umfang des Grundlehramtes.

Die Diskussion konzentrierte sich im weiteren Verlauf um folgende Schwerpunkte:

1. Einphasigkeit des Studiums;
2. Abgrenzung und nähere Bestimmung von Gegenstandsbereichen;
3. Projektstudium;
4. Funktionen der Praktika im ersten Studienabschnitt;
5. Rolle des Kontaktlehrers (im Unterschied zum Mentor).

Zu 1. Die Nachteile der zweiphasigen Ausbildung mit ihrer offenkundigen Tendenz zur Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung wurden ebenso nachdrücklich hervorgehoben wie die unter bildungspolitischen Aspekt sich ergebende Notwendigkeit, die als Bewährungszeit mit dürftigen Ausbildungsmöglichkeiten konzipierte 2. Phase der Grund- und Hauptschullehrerausbildung zunächst in ein Referendariat umzuwandeln. Das Referendariat müsse für alle Lehrer eingeführt werden, damit man es dann generell abschaffen könne. Das Berliner Modell A setze die Einführung des Referendariats schon voraus und zeige, wie es dann schrittweise wieder aufgelöst und in ein einphasiges Studium integriert werden könne. Es sei keineswegs verfrüht, schon jetzt ein Konzept für den Prozeß der Transformation von zweiphasiger zu einphasiger Ausbildung zu entwickeln; bei der Integration von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bzw. bei der Errichtung von Gesamthochschulen sei vielmehr schon jetzt darauf zu achten, daß entsprechende institutionelle Bedingungen geschaffen und die Integration der 2. Phase prinzipiell ermöglicht werde.

Zu 2. Die Frage nach der Definition von Gegenstandsbereichen wurde zunächst dahingehend beantwortet, daß der Begriff des Gegenstandsbereichs eine scharfe Abgrenzung (Definierung) einzelner Gegenstandsbereiche nicht zulasse, daß dieser Begriff vielmehr darauf abziele, die gängigen, im Kanon der Schulfächer vorgegebenen Einteilungen und Abgrenzungen in Frage zu stellen und im Einzelfall aufzuheben. Es sei zweifellos nicht mehr sinnvoll, bei der Strukturierung des Schulunterrichts von den Wissenschaftsdisziplinen auszugehen und sich an ihrer Systematik zu orientieren. Man müsse vielmehr von den — neu zu bestimmenden — Lernzielen ausgehen und diesen jeweils Sach- oder Problemzusammenhänge bzw. Lerngegenstände zuordnen. Welche Einteilung in welche Bereiche sich dabei als sinnvoll und praktikabel erweise, müsse sich erst noch herausstellen. Als Beispiele für Gegenstandsbereiche wurden dann „Arbeitslehre“ und „Weltkunde“ (an den Berliner Hauptschulen neu eingeführte Fächer) genannt, ferner wurde auf interdisziplinäre Unterrichtsprojekte aus dem Bereich des technisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, des Technik-Wirtschafts-Unterrichts und der Gesellschaftskunde (an Berliner Gesamtschulen) hingewiesen. Der Einwand wurde erhoben, daß solche Gegenstandsbereiche sich als zu umfangreich und studientechnisch als problematisch erweisen würden; der Lehrer werde folglich später zum Dilettanten gezwungen. Dem wurde entgegengehalten, daß ein entscheidender Mangel der bisherigen Lehrerausbildung gerade darin liege, daß der Student sich mit einem Vielerlei separater Wissensgebiete befassen müsse, wohingegen er sich künftig von einem Fachgebiet ausgehend in benachbarte Gebiete nur so weit einarbeiten solle, wie es zum Verständnis der Zusammenhänge und zur interdisziplinären Kooperation nötig sei.

Zu 3. Bei der Erörterung verschiedener Formen und Möglichkeiten des Projektstudiums wurde die Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen, zweckmäßig organisierten Einführung in projektorientiertes Lernen herausgestellt. An Beispielen aus einem entsprechend konzipierten Proseminar zur „Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft“, das A.-E. BONGARD in Fortführung seiner hochschuldidaktischen Experimente im Sommersemester 1971 an der PH Berlin durchgeführt hatte, wurde erläutert, in welchem Rahmen und mit welcher Aufgabenstellung bereits im ersten Studiensemester Projektgruppenarbeit geleistet werden kann. Zur näheren Kennzeichnung solcher Projektstudien im ersten Studienabschnitt wurde ausgeführt, daß sie als Erkundungsvorhaben angelegt sein sollen, die darauf abzielen, den Studenten mit gesellschaftlich relevanten Problemen seiner zukünftigen Berufspraxis zu konfrontieren und ihm Einblick in gesellschaftlich bedingte Konflikte im Erziehungsfeld zu verschaffen. An der Planung, Vorbereitung und Auswertung der Erkundungsprojekte sollten Hochschullehrer verschiedener Disziplinen beteiligt werden, die zugleich als Berater der Projektgruppen fungieren. Daß und inwiefern systematisch angelegte Lehrveranstaltungen eine wesentliche Rolle — gerade auch im Hinblick auf die erfolgreiche Durchführung von Erkundungsprojekten — spielen, wurde am Beispiel sog. „flankierender“ Seminare, die der Veranstaltung „Einführung in projektorientiertes Lernen“ (gemäß Modell A) zugeordnet sind, näher ausgeführt.

Zu 4. In der Frage, welche Funktionen Praktika oder vergleichbare praktische Veranstaltungen im ersten Studienabschnitt haben sollten, ob hier die Weckung von Motivation und Problembewußtsein und insgesamt eine breite Orientierung angestrebt oder ob — nach entsprechender Vorinformation im 1. Semester („AV-Schulpraktikum“) — bereits im 2. Semester ein gezieltes Verhaltenstraining eingeleitet werden solle, herrschte Uneinigkeit im Plenum. Während einige Diskussionsteilnehmer meinten, bei Lehrerstudenten könne eine hinreichende Berufs- und Studienmotivation und ein gewisses Problembewußtsein vorausgesetzt werden, man verliere zu viel Zeit, wenn man die Studien nicht frühzeitig und konsequent auf das Ausbildungsziel „Lehrfähigkeit“ ausrichte, wiesen andere Teilnehmer darauf hin, daß an Integrierten Gesamthochschulen der Klärung der Berufsmotivation zweifellos große Bedeutung zukomme. Es müsse verhindert werden, daß der Lehrerberuf unreflektiert oder als Verlegenheitslösung gewählt werde; pädagogisch interessierten Studenten müsse die Wahl zwischen mehreren pädagogischen Berufen und eine bewußte Entscheidung für den Lehrerberuf ermöglicht werden; den übrigen, zunächst mehr am Studium einer Fachwissenschaft interessierten „potentiellen“ Lehrerstudenten müsse verdeutlicht werden, daß vom Lehrer mehr erwartet werde als die Fähigkeit, Fachwissen zu vermitteln. Daher sei zu Beginn des Studiums bei Studien „vor Ort“, im Erziehungsfeld, das Schwergewicht nicht auf die Beobachtung eigenen und fremden Lehrverhaltens und auf „situatives Lehrtraining“ zu legen, sondern auf breite Orientierung (über Schule und Unterricht hinaus) und auf „Einübung in Methoden zur Erfassung und Analyse von pädagogischen Prozessen, Situationen und Institutionen“.

Zu 5. Daß es sich bei dem in Modell A vorgelegten Konzept zur Aufhebung der Zweiten Phase nicht um eine Verlagerung des Referendariats in das Studium, sondern um eine Ablösung dieser Form der Berufseinführung durch eine neue Art der Einarbeitung in die Tätigkeit des Lehrers handelt, ging aus den Erläuterungen hervor, die zur Rolle

des Kontaktlehrers gegeben wurden. Vom Kontaktlehrer werde erwartet, daß er als Lernender in einer Projektgruppe mit Studenten zusammenarbeite, seine in der Berufspraxis erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen in die gemeinsame Arbeit einbringe und keine Sonderstellung beanspruche. Seine Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsprojekten diene nicht lediglich der Ausbildung der Studenten, sondern zugleich seiner eigenen Fortbildung und stelle somit eine Form des Kontaktstudiums dar. Im Unterschied zum „Ausbildungslehrer“ oder „Mentor“ gehöre es nicht mehr zu den Aufgaben des Kontaktlehrers, die Studenten zu betreuen und zu beurteilen. Im Plenum wurden die Schwierigkeiten diskutiert, die sich aus der rechtlichen Situation des Lehrers ergeben, insofern er die pädagogische Verantwortung für die ihm anvertrauten Schüler trägt und seine Amtspflichten (z. B. die Aufsichtspflicht) erfüllen muß. Die Verwirklichung des Vorschlags, daß Studenten im Rahmen des Projekts „Unterricht in Kooperation mit Kontaktlehrern“ den Lehrer von Unterrichtsarbeit entlasten und stufenweise eigenverantwortlich Unterricht übernehmen, setze eine Änderung der Rechtsverhältnisse voraus. Gleichwohl wurde eine Erprobung des Projekts allgemein befürwortet<sup>1</sup>.

#### 4.1.2 Aufbau und Inhalt schulpraktischer Studien auf der Grundlage realisierbarer und prospektiver Modelle

Bearbeitet von: THEO DIETRICH (Sprecher), JOACHIM ENGEL, WERNER HÜBNER, JOB-GÜNTER KLINK (Diskussionsleiter) und MANFRED WECK, alle Bremen; FRITZ BÖHM, GÜNTHER BOROWSKI, REINER BULL und MARTIN SCHWAB, alle Kiel; sowie HANS J. SCHMIDT, Lüneburg.

##### 4.1.2.1 *Eingangsverhalten des Junglehrers bei Aufnahme seiner Berufstätigkeit*

4.1.2.1.1 Bei der Beschreibung des durch die Lehrerbildung an den Hochschulen intendierten Eingangsverhaltens ist es im Interesse der einzelnen Schüler und im Interesse der Reform von Schule und Gesellschaft erforderlich, sowohl die jeweilige Schullwirklichkeit als auch die durch Innovationen bestimmte Ausbildungskonzeption zu berücksichtigen.

Das Eingangsverhalten des jungen Lehrers wird ebenfalls beeinflusst durch die konkreten Bedingungen seiner Eingangssituation. Diese Bedingungen können nur dann als hinreichend erfüllt angesehen werden, wenn

<sup>1</sup> Das Berliner Grundmodell ist den zuständigen Senatsverwaltungen zugeleitet worden. Die Arbeitsgruppe der PH Berlin hat Kontakte mit ähnlichen Gruppen an der FU und der TU aufgenommen und sich mit Lehrern der Berliner Schule, Studenten und Hochschullehrern der FU zu einer „Projektgruppe Integrierte Lehrerbildung Berlin (PILB)“ zusammenschlossen, deren Ziel es ist, einzelne gemeinsame Bausteine der an der PH und der FU parallel konzipierten, weitgehend übereinstimmenden Rahmenmodelle einer integrierten Lehrerbildung bis zur Durchführungsreife weiterzuentwickeln. Zunächst sollen bei der Erprobung des Projekts „Unterricht in Kooperation mit Kontaktlehrern“ Erfahrungen gewonnen werden, die als empirische Grundlage für ein unter den gegenwärtigen Bedingungen von Schule realisierbares Konzept dieses Bausteins dienen werden.

- der junge Lehrer eine Schülergruppe zunächst nicht allein verantwortlich zu leiten braucht,
- der größere Teil seines Stundendeputats zunächst Ausbildungszwecken dient,
- er auch nach der Ersten Lehrerprüfung einen institutionalisierten Ausbildungsgang vorfindet,
- er die Möglichkeit hat, an seiner Schule mit seinen ehemaligen Kommilitonen zu kooperieren.

4.1.2.1.2 Als Berufsaufgaben des Lehrers formulierte die KPH folgenden Kanon:

- Erziehen und Lehren
- Beurteilen und Beraten
- Organisieren und Verwalten
- Innovieren und politisch handeln

(Vgl. hierzu: „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule“, herausgegeben von der „Konferenz der Pädagogischen Hochschulen“, Weinheim/Bergstraße, 1970, S. 19—22).

Im Rahmen der nur vorläufig noch zweiphasigen Lehrerbildung haben diese vier Aufgabenbereiche, die durch die Hochschulen wahrzunehmen sind, einen unterschiedlichen Stellenwert: Schwerpunktartig werden sich die Hochschulen befassen mit Erziehen und Lehren sowie Beurteilen und Beraten; Innovieren und politisch handeln können, durchzieht als bewußtseins- und verhaltensbildendes Prinzip die gesamte Ausbildung; organisieren und verwalten lernt der junge Lehrer vorwiegend während des Ausbildungsabschnittes „Berufseinführung.“

4.1.2.1.3 Am Ende des Hochschulstudiums soll der Lehrer in vier Qualifikationsbereichen überprüfbare Kenntnisse und Fähigkeiten nachweisen:

- Theorie und Praxis der Analyse von Lernfähigkeit, Lernbedürfnissen und Lernbedingungen (4.1.2.1.3.1)
- Theorie und Praxis der Analyse und Erstellung von Lernzielen (4.1.2.3.2)
- Theorie und Praxis der Analyse und Organisation von Lernprozessen (4.1.2.1.3.3)
- Theorie und Praxis der Analyse und Steuerung von Lehrer-Verhaltensweisen (4.1.2.1.3.4)

4.1.2.1.3.1 Der Lehrer soll Lernfähigkeit und Lernbedürfnisse eines Schülers in ihren gesellschaftlich und individuell bedingten Voraussetzungen sehen können und in der Lage sein, einschlägige diagnostische Methoden zu verstehen und vorliegende Verfahren in konkreten Situationen anzuwenden.

Er soll ebenfalls in der Lage sein, die Lernbedingungen einer Gruppe unter Anwendung vorliegender wissenschaftlicher Ansätze annähernd zu bestimmen und als Voraussetzung für effektiven Unterricht zu berücksichtigen.

4.1.2.1.3.2 Der Lehrer soll die Grundfragen der Curriculumproblematik kennen. Insbesondere soll er die Relationen zwischen allgemeinen Lernzielen und operationalisierten Lernzielen in seinen Fächern reflektieren und begründen können. Er soll in der Lage sein, bei der Erarbeitung und Erprobung von Curriculumelementen mitzuarbeiten.

4.1.2.1.3.3 Der Lehrer soll Lernprozesse auf der Basis curricularer Zielsetzungen und unter Berücksichtigung der Lernbedingungen der Gruppe analysieren, initiieren und kontrollieren können. Er soll in der Lage sein, sich der hierfür notwendigen Methoden, Medien, Verfahren etc. lernzielgerecht zu bedienen.

4.1.2.1.3.4 Der Lehrer soll mit den wichtigsten Ergebnissen der Lehrerverhaltensforschung insoweit vertraut sein, daß er sein eigenes professionelles Verhalten unter Aspekten der Selbst- und Fremdkritik analysieren und steuern kann. Er soll gelernt haben, mit den Personengruppen seines Berufsfeldes zu kooperieren.

4.1.2.1.4 Es ist zu fordern, daß der Lehrer die hier verlangten Kenntnisse und Fähigkeiten im fachdidaktischen Kontext anwenden kann, d. h. er soll imstande sein, die von den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften bereitgestellten Forschungsergebnisse fachdidaktisch auszuwerten. Zur Erreichung dieses Ziels ist interdisziplinäre Kooperation unabdingbar. Nur der Lehrer mit fachwissenschaftlich gründlicher Ausbildung wird diesen Aufgaben nachkommen können.

4.1.2.1.5 Voraussetzung für die Erfüllung des unter 4.1.2.3 geforderten überprüfbaren Nachweises von Kenntnissen und Fähigkeiten sind für jedes Fach die detaillierten Ausbildungsziele, die die einzelnen Sequenzen, und damit Umfang und Stufung, erkennbar machen. Auch diese Aufgabe kann ohne interdisziplinäre Kooperation nicht gelöst werden.

#### *4.1.2.2 Zur Kooperation von Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken im Bereich der Schulpraktischen Studien*

4.1.2.2.1 Aus der Erkenntnis, daß die Erziehungswissenschaften bei der Analyse und Planung von Unterricht ihre allgemein-didaktischen Überlegungen nur im Medium sachgebundener Situationen verdeutlichen können und daß andererseits Analyse und Planung von Unterricht unter fachdidaktischen Aspekten auf Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaften angewiesen ist, ist die Kooperation zwischen den Vertretern beider Studienbereiche unerlässlich.

4.1.2.2.2 Für eine solche Kooperation bieten sich kurzfristig zwei realisierbare Wege an:

4.1.2.2.2.1 Interdisziplinäre Forschung und Lehre auf der Basis freiwilliger Kooperation von Dozenten (vergleiche das nachfolgende Beispiel über das Wahlfachstudium Geographie an der PH Bremen).

*Anlage zu 4.1.2.2.2.1 Die Integration von Theorie und Praxis beim Wahlfachstudium und die dabei sich ergebenden Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit, aufgezeigt am Beispiel Geographie*

##### *4.1.2.2.2.1.1 Vorbemerkungen*

Die folgenden Gedanken über einen fachdidaktischen Ausbildungskern im Studiengang des Wahlfaches Geographie basieren auf den gegenwärtig an der PH Bremen bestehenden personellen und strukturellen Bedingungen: 2 Professoren und 1 Assistent als Fach-



didaktiker; für das Wahlfachstudium stehen in 6 Semestern 30 Wochenstunden zur Verfügung; die schulpraktischen Studien des Wahlfaches liegen, da jeder Student 2 Wahlfächer studieren muß, im 3. oder 4. Semester.

Für einen Studiengang, bei dem Theorie und Praxis sinnvoll miteinander verzahnt sind und bei dem es auf besondere Kooperationsformen ankommt, ist folgende Regelung anzustreben: Neben wahlfreien Veranstaltungen fachwissenschaftlicher, didaktisch-methodischer und schulpraktischer Art soll ein verpflichtender Kern praxisbezogener Ausbildung eingerichtet werden. Dafür müssen Studienziele und die Studienfolge zwischen den beteiligten Fachdidaktikern besprochen und erarbeitet werden. Ferner sollten Wege der Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaftlern gesucht werden, um die grundlegenden Erkenntnisse schulpädagogischer Art und die allgemeinen Voraussetzungen für Unterrichtsforschung in das fachdidaktische Kernstudium einzubringen und um andererseits konkrete Fachbezüge in die pädagogische Reflexion einfließen zu lassen.

Es wird somit der Versuch unternommen, eine institutionalisierte Kooperation innerhalb des Faches zu realisieren. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit bleibt dagegen in der Ebene individueller, freiwilliger Beziehungen, weil die gegenwärtigen personellen und organisatorischen Verhältnisse an der PH Bremen keine verbindlicheren Formen zulassen.

#### 4.1.2.2.2.1.2 *Das fachdidaktische Kernstudium*

##### 4.1.2.2.2.1.2.1 *Ziele und allgemeine Gliederung*

Der verbindliche, praxisbezogene Ausbildungsteil des Wahlfachstudiums Geographie gliedert sich in 2 Phasen. Beide erhalten ihre Bestimmung von den im 3. oder 4. Semester liegenden schulpraktischen Studien. Der erste Abschnitt ist als theoretische Vorbereitung für die in der Studienmitte liegende Unterrichtstätigkeit anzusehen, während der zweite aus den Praxiserfahrungen zu wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen führen will.

Im einzelnen ist vorgesehen: 1. Semester fachwissenschaftlicher Grundkurs mit der Absicht, von den in ihm besprochenen Themenbereichen Lernziele abzuleiten; 2. Semester fachdidaktischer Aufbaukurs mit der Absicht, an aus dem Grundkurs gewählten Themenbereichen Unterrichtseinheiten fachlich, didaktisch und methodisch zu erarbeiten; 3. oder 4. Semester schulpraktische Studien mit der Absicht, die in den vorausgehenden Veranstaltungen entwickelten Theorien und entworfenen Unterrichtsplanungen anzuwenden und kritisch zu überprüfen; 5. und 6. Semester Oberseminar, durch das die während der schulpraktischen Studien gewonnenen Erfahrungen problematisiert werden, d. h. durch die Erarbeitung von alternativen Unterrichtsmodellen ergänzt, durch Inhaltsanalysen (Fernsehmitschau-Unterrichtsstunden, Lehrpläne, Lehrmittel etc.) weiter ausgebaut werden.

#### 4.1.2.2.2.1.2.2 Durchführungspan

Sem. Zahl	Sem. Art	Assistent	Wo. St.	Professor	Wo. St.	Professor	Wo. St.
1.	WS	Grundkurs (Praxis)	2 (4)	Oberseminar	2	Praxis Oberseminar	4 2
2.	SS	Aufbaukurs (Praxis)	2 (4)	Aufbaukurs Praxis Oberseminar	2 4 2	Oberseminar	2
3.	WS	(Praxis)	(4)	Grundkurs Oberseminar	2 2	Praxis Oberseminar	4 2
4.	SS	(Praxis)	(4)	Aufbaukurs Praxis Oberseminar	2 4 2	Aufbaukurs Oberseminar	2 2
5.	WS	(Praxis)	(4)	Oberseminar	2	Grundkurs Praxis Oberseminar	2 4 2
6.	SS	Aufbaukurs (Praxis)	2 (4)	Praxis Oberseminar	4 2	Aufbaukurs Oberseminar	2 2

Bemerkungen: Bei einer Semesterkapazität von etwa 30 Studenten ist der Grundkurs von einem, der Aufbaukurs von zwei Hochschullehrern durchzuführen. Bei ungünstiger Studentenverteilung in den schulpraktischen Studien arbeitet der Assistent bei den Praxisveranstaltungen mit (in Klammern angegebene Praxisverpflichtung).

#### 4.1.2.2.2.1.2.3 Studieninhaltsbeispiel

1. Semester: Fachwissenschaftlicher Grundkurs bezogen auf Fragestellungen der sozial-räumlichen Analyse und Planung (etwa: 1. Daseinsäußerungen menschlicher Gruppen im Spannungsfeld von Ballungsräumen und deren Umland, 2. Die Entwicklungsproblematik in Ländern der Dritten Welt, 3. Standort- und Landnutzungserscheinungen in Industrie und Landwirtschaft, 4. Naturprozesse und das Verhalten von Menschengruppen, 5. Das Leben von Menschengruppen in extremen Räumen, 6. Politische Grenzen, 7. Der geographische Raum als von Lebensformgruppen genutzte und geplante Umwelt). Die sieben Problemfelder werden fachwissenschaftlich behandelt. Es sollen jedoch aus ihnen allgemeine Abschlußqualifikationen und Lernziele für eine mögliche didaktische Aufbereitung abgeleitet werden (etwa: Naturbedingungen und deren Nutzbarmachung durch den Menschen einschätzen können, raumzeitliche Wandlungen erfassen und bewerten können, die Grundbedürfnisse der Menschen in räumliche Planung umsetzen und jederzeit relativieren können sind denkbare Abschlußqualifikationen; etwa: das Ausmaß des Zuzuges in eine Stadt darstellen können, Zuwanderergruppen strukturieren können, gruppenspezifische Ansprüche von Zuwanderergruppen analysieren können, die Wohndichte im Zusammenhang mit Ver- und Entsorgungsaufgaben kalkulieren

können sind denkbare Lernziele zu einem auf das erste Problemfeld Bezug nehmenden Unterrichtsthema ‚Menschen ziehen in die Stadt‘).

2. *Semester:* Fachdidaktischer Aufbaukurs, bei dem, aus dem Problemfeldkatalog des 1. Semesters entnommen, konkrete Unterrichtseinheiten nach fachlicher Grundlegung, didaktischer Planung und Mediengebrauch konzipiert werden (etwa: ‚Der Kulturwandel in Ländern der Dritten Welt‘ als Unterrichtsthema; Bevölkerungs- und Sozialstruktur, autochthone Kulturentwicklung, traditionelle Wirtschafts- und Lebensformen, Akkulturationserscheinungen in ausgewählten Beispielländern der Dritten Welt als fachliche Grundlegung; ‚Innovationen und entsprechende Ausbreitungsprozesse nennen, analysieren und kartographisch wiedergeben können‘ als ein in die didaktische Planung einzubeziehendes Feinlernziel; Texte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Schulfunk- und Bildstellenmaterial, Planspiel ‚Streit in Antalya‘ (Tellus) als Möglichkeiten zum Medieneinsatz).

3. oder 4. *Semester:* Gruppenplanung und Durchführung von Unterrichtsstunden, wobei die theoretischen Überlegungen der vorausgegangenen Studienarbeit verwendet, ergänzt oder je nach Lehrplan, Klassenstufe und besonderen Schulverhältnissen modifiziert werden; kritische Auseinandersetzung mit den Unterrichtsergebnissen.

5. und 6. *Semester:* Aufbauend auf den Erfahrungen der schulpraktischen Studien könnten am Beispiel der Entwicklungsproblematik Lehrplan-, Lehrbuch- und Lernmitte lanalysen durchgeführt werden, und die Studenten könnten im Rahmen einer gezielten Unterrichtsforschung Material für neue Lernsequenzen entwickeln (Planspiel, Modellbau, Luftbildanalyse etc.).

#### 4.1.2.2.1.3 *Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit*

Während der ersten Phase des fachdidaktischen Kernstudiums (1. und 2. Semester) sollten Querverbindungen zu anderen Studienbereichen auf individueller und freiwilliger Basis gesucht werden. Je nach Themenstellung, stundenplanmäßigen Voraussetzungen und persönlichen Beziehungen könnten bestimmte Abschnitte des Grundkurses mit entsprechenden Lehrangeboten etwa der Geschichte, Biologie, Soziologie und Politologie koordiniert werden. Beim Aufbaukurs des 2. Semesters ist die Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlern unerläßlich. Sie wird, da andere Wahlfächer möglicherweise ähnliche Kooperationswünsche haben, darin bestehen, daß Studienziele miteinander abzusprechen sind und daß eine gegenseitige Veranstaltungshospitalation durch die beteiligten Dozenten ermöglicht wird. Eine Parallelisierung folgender beider auf die Erziehungswissenschaften (1) und auf die Fachdidaktik Geographie (2) Bezug nehmender Themenketten wäre denkbar: 1. Lernzielbegriff, Lernzieltaxonomie, Lernprozeß-Faktorenanalyse, der Mediengebrauch; 2. fachdidaktische Kategorien, kognitive und instrumentelle Lernziele der Geographie, Entwicklung einer Unterrichtseinheit ‚Der Kulturwandel in Ländern der Dritten Welt‘, Luftbild, Karte und Statistik als Medienverbund im Geographieunterricht.

Während des zweiten Abschnittes des fachdidaktischen Kernstudiums (5. und 6. Semester) wäre eine zeitweilige Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaftlern gleichfalls von großem Vorteil. Wenn beispielsweise geplant ist, eine Lehrbuchanalyse durchzuführen, wird der Erziehungswissenschaftler etwas über die Funktion des Lehrbuches im Unterricht, über verschiedene Lehrbuchformen unter historisch oder international vergleichender Sicht und über die Methoden einer Lehrbuchuntersuchung bei-

tragen können. Der Fachdidaktiker wird die gleichen Fragestellungen vom Schulerdkundebuch aus behandeln: der Einsatz des Erdkundebuches im Unterricht, das Erdkundebuch zwischen Leitfadenkonzeption, Arbeitsbuch, Quellenlesebuch und Nachbereitungsbuch, quantitative und qualitative Erhebungsformen geographischer Lehrbuchaussagen (Text, Bild, Statistik etc.).

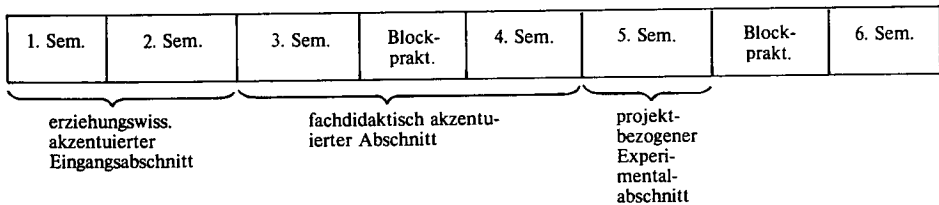
4.1.2.2.2 Die Institutionalisierung auf der Ebene interdisziplinärer, mittelfristiger (3 Semester) Planung und Abstimmung des Studienangebotes. Damit wird vermieden, daß nicht mehr wie bisher die Integration der disparaten Angebote allein den Studenten überlassen bleibt.

4.1.2.2.3 Auf lange Sicht gesehen, werden jedoch hochschuldidaktisch vertretbare Formen der Kooperation nur zu erreichen sein über eine grundlegende Reform des Curriculums und seiner Realisierung auf der Basis projektbezogenen Forschens und Lernens.

### 4.1.2.3 Organisationsmodelle Schulpraktischer Studien

#### 4.1.2.3.1 Ein sofort realisierbares Modell

Die optimale Form Schulpraktischer Studien besteht in der Teamarbeit von Grundwissenschaftlern und Fachdidaktikern in Projektgruppen während aller Semester. Da diese Form aufgrund der geringen Zahl von Hochschullehrern und der großen Studentenzahlen zur Zeit nicht durchführbar ist, stellen wir folgendes sofort realisierbares „Notmodell“ zur Diskussion:



(zu den Blockpraktika vgl. 4.1.2.3.1.5)

#### 4.1.2.3.1.1 Zur Begründung der Abfolge

Für die Abfolge, nämlich zuerst ein erziehungswissenschaftlich akzentuierter Abschnitt, danach ein fachdidaktisch akzentuierter Abschnitt sprechen

- die Relevanz von Grundphänomenen und Grundbegriffen für alle Fächer, z. B. das Kennenlernen allgemeiner Lernvoraussetzungen für Menschen;
- das Kennenlernen allgemeiner erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Aspekte;
- die Vermeidung einer nicht begründbaren, zu frühen Spezialisierung;
- die Einführung in empirische Methoden durch Grundwissenschaftler;
- die Vorbereitung auf die Teamarbeit, wobei eine verengte Betrachtungsweise vermieden werden muß.

4.1.2.3.1.2 Die vorgeschlagene Abfolge ist nicht völlig fraglos, obwohl sie praktikabel ist. U. a. sind folgende Fragen zu stellen:

- Ist der Student in der Lage, allgemeine erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und sie auf die Fachdidaktik zu übertragen?
- Motivieren erziehungswissenschaftlich akzentuierte Schulpraktische Studien den Studenten ausreichend für die Berufsausbildung?
- Gibt es erziehungswissenschaftliche Inhalte, die gleichermaßen für alle Fachdidaktiken grundlegend sind?

Werden diese Fragen verneint, dann sind Konsequenzen für die Abfolge der Schulpraktischen Studien zu entwickeln.

4.1.2.3.1.3 Für den erziehungswissenschaftlich akzentuierten Eingangsabschnitt werden zwei mögliche Studieninhalte vorgeschlagen:

Thema des 1. Semesters: Schulische und außerschulische Institutionen

Thema des 2. Semesters: Probleme der Unterrichtstheorie

oder

Umkehrung, also 1. Semester „Unterrichtstheorie“, 2. Semester „Institutionenkunde“.

*Argumente für den Beginn mit „Institutionenkunde“*

- Der Studienanfänger sollte einen Überblick über die Institution ‚Schule‘ und über außerschulische Institutionen gewinnen; die heutige Schule muß in Frage gestellt, die Funktion der Schule problematisiert werden;
- Vermeidung einer zu frühen Spezialisierung durch Verengung auf die Institution Schule mit Unterricht;
- Institutionen sind leichter zu „begreifen“ als Unterrichtsprozesse.

*Argumente für den Beginn mit „Unterrichtstheorie“*

- Die sofortige Beschäftigung mit dem Problemfeld „Unterricht“ motiviert den Studenten für die Aufgaben, für die er sich ausbilden läßt;
- Abbau einer naiven Vorstellung von Unterricht;
- Bereitstellung eines Instrumentariums von unterrichtstheoretischen Begriffen, besonders auch im Hinblick auf die Fachdidaktiken.

4.1.2.3.1.4 Die Frage, ob die Wochentagspraktika an einem bestimmten Semesterwochentag oder in Kompaktform (8—10 Tage geschlossen im Semester) durchgeführt werden, hängt von der örtlichen Situation und inhaltlichen Fragestellung ab. Es empfiehlt sich nicht, z. B. „Institutionenkunde“ in Kompaktform zu betreiben. Bei der Kompaktform müssen auch hinführende Veranstaltungen einkalkuliert werden. Die Entscheidung für die eine oder andere Form hat personelle Konsequenzen.

4.1.2.3.1.5 *Blockpraktika*

- Zwei Blockpraktika von wenigstens vier Wochen Dauer werden als notwendig erachtet;
- Das erste Praktikum kann nicht vor Abschluß des dritten Semesters liegen;
- Beide Praktika haben fachliche und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zum Gegenstand;
- Für die Durchführung der Praktika stellt die Hochschule Richtlinien auf;

- Beide Praktika sollten Gelegenheit zum Experimentieren geben;
- Mindestens ein Praktikum muß von Hochschullehrern betreut werden.

#### 4.1.2.3.2 Zu Problemen einer einphasigen Lehrerausbildung

Eine der wichtigsten der Weilburger Thesen für den Pädagogischen Hochschultag in Regensburg lautet:

„So verstanden müssen die bisherige 1. und 2. Phase (Studium und Referendariat) in einem einheitlichen Studiengang zusammengefaßt werden.“

Die tatsächliche Entwicklung in verschiedenen Bundesländern entspricht nicht diesem Postulat. Die Verwissenschaftlichung des Studiums und die gegenüber dem jetzigen Zustand sicher fortschrittliche Umwandlung der 2. Phase in ein Referendariat begünstigen ein Auseinanderbrechen der Lehrerausbildung in introvertierte Theorie einerseits und weitgehend theorielose Reflexion der Praxis durch die Praktiker andererseits. Die Ausbildung der Gymnasiallehrer legt hiervon bis zum heutigen Tage beredtes Zeugnis ab.

Zu fordern sind:

- Verschränkung von Theorie und Praxis während der *gesamten* Ausbildung.
- Einführung eines längeren Studienabschnittes in den Ausbildungsgang (z. B. „klinisches Jahr“), der nicht nur der Beobachtung und Analyse fremden Unterrichts und nur punktuell dem eigenen Unterricht dient, sondern es dem Studenten ermöglicht, kontinuierliche Unterrichtserfahrungen, die er nicht in einer Labor-, sondern in einer Realsituation gemacht hat, zu verarbeiten und theoretisch zu durchdringen. Die Kompetenz für diesen Studienabschnitt muß bei der Hochschule liegen.
- Veränderung der bisherigen 1. und 2. Lehrerprüfung.

Die Probleme, die sich bei einer Umstellung auf Einphasigkeit ergeben, sind vielfältig:

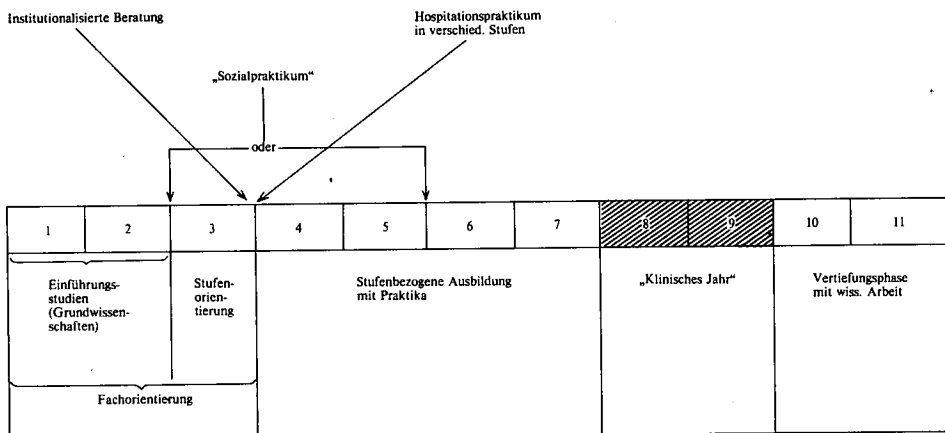
- Die beamtenrechtliche Regelung des Vorbereitungsdienstes und die „Bewährungsprüfung“ müssen verändert werden.
- Die Zuständigkeiten von Hochschule, Schule und Schulaufsicht in der Ausbildung, besonders im „klinischen Jahr“, müssen neu geregelt werden. Insbesondere muß die Verantwortlichkeit für den Unterricht differenziert beschrieben werden.
- Die Rolle des „Kontaktlehrers“, der an die Stelle des Mentors treten soll, muß definiert und sein Verhältnis zur Hochschule institutionalisiert werden.
- Die Hochschule muß personell anders ausgestattet und das Studium konzeptionell anders gestaltet werden.
- Angesichts des Gewichtes dieser Probleme sollte die Umstellung auf Einphasigkeit in der Lehrerausbildung nicht vorschnell ohne eine gewisse Erprobung vorgenommen werden<sup>1</sup>. Zwar läßt sich eine einphasige Lehrerausbildung allein schon aus zeitlichen Gründen (ca. 11 Semester) nicht voll erproben, abgesehen davon, daß es keine Instrumente gibt, mit denen sich zweifelsfrei feststellen ließe, welche Art der Ausbildung die „besseren“ Lehrer produzieren.

<sup>1</sup> Ein Projekt mit dieser Zielsetzung liegt als detaillierter Antrag zur Zeit dem Niedersächsischen Kultusminister zur Genehmigung vor.

Es ist jedoch notwendig

- zu zeigen, daß in einem „klinischen Jahr“ Integration von Theorie und Praxis möglich ist,
- zu sammeln, welche speziellen Schwierigkeiten sich hierbei ergeben und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen,
- zu planen und zu berechnen, welche Auswirkungen eine generelle Einführung der einphasigen Lehrerausbildung hätte.

### Modell eines möglichen einphasigen Ausbildungsganges („Lüneburger Modell“)\*



\* Eine ausführliche Darstellung des „Lüneburger Modells“ erscheint im Jahrbuch WAS '72 des Deutschen Studien Verlages.

#### 4.1.2.4 Diskussionsbericht

(DIETRICH, FORYTTA, KLINK)

Die Diskussion bewegte sich um die folgenden Problemkreise der Vorlage, die von der Projektgruppe vorgelegt worden war:

1. Welches Eingangsverhalten darf die Schule vom jungen Lehrer erwarten und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Ausbildung?
2. Wie ist eine Kooperation zwischen den Fachdidaktiken und den sogenannten Grundwissenschaften zu begründen, zu organisieren und zu institutionalisieren?
3. Wie sind die Studiengänge innerhalb der Schulpraktischen Studien einzurichten und die erforderlichen Studieninhalte zu kanonisieren?

Das Plenum war sich der Überschneidungen bewußt, die sich zwangsläufig zwischen den drei Problemkreisen, vornehmlich aber zwischen 1. und 3. ergeben. Um der Klarheit und Straffheit der Diskussion willen wurden eindeutige Überschneidungsfragen je nach Notwendigkeit ausgeklammert, zurückgestellt oder vorangezogen. Das Protokoll folgt also nicht dem tatsächlichen Diskussionsverlauf, sondern stellt eine *strukturierende Zusammenfassung* dar. Wir referieren und formulieren zu jedem der drei Problemkreise – Fragen, um die sich die Diskussion bewegte bzw. Kritikpunkte am vorgelegten Thesenpapier;

- Antworten, die das Plenum zu geben versuchte, und Zusammenfassungen, die zu einem Konsens führten;
- Konsequenzen aus der Diskussion für die Fassung des Thesenpapiers.

4.1.2.4.1.1 Welches Theoriebewußtsein kann der Student in einem sechs-semestrigen Studium erreichen? — Was ist mit ‚Lehrerverhalten‘ gemeint? — Was wird unter dem stereotyp wiederkehrenden Begriffspaar ‚Theorie und Praxis der Analyse‘ verstanden? — Besteht die Gefahr, daß diese viel gebrauchten Begriffe Unverbindlichkeit und Abstraktion signalisieren? — Was muß der künftige Lehrer von der ‚Theorie der Lernprozesse‘ wissen? — Ist es erforderlich, das Eingangsverhalten *nachzuweisen*? In welcher Form kann das geschehen? Welche Voraussetzungen sind dafür erforderlich?

4.1.2.4.1.2 Es wurde allgemein davon ausgegangen, berufsbezogenes Tun als stark motivierend für Studium und Erkenntnisgewinnung anzusehen. Allerdings fehlen Erhebungen, die diese These stützen. Es darf angenommen werden, daß bloße Reflektionsanalysen weniger motivierend wirken, vielmehr muß der eigene Versuch — also das eigene Handeln — frühzeitig (wann?) mit einbezogen werden.

Es bestand Einigkeit darüber, daß das Lehrerverhalten nicht nur auf den Unterricht hin angelegt werden dürfe; der Lehrer muß auf die vielschichtigen, komplexen Interaktionsmöglichkeiten vorbereitet werden, die sich durch ein institutionalisiertes Schulleben ergeben.

Eine umfangreiche Diskussion löste die Frage nach dem Grad der zu erreichenden Theorie aus, weiter nach den durch sie für das konkrete Lehrerverhalten zu entwickelnden Kategorien und den dabei von den einzelnen Fächern zu leistenden Beiträgen. Die Theorie soll die Bedingungen des Handelns klären, begründen und im gesellschaftlichen Kontext bewerten. Es herrschte Übereinstimmung darüber, daß die hierfür notwendigen wissenschaftlichen Kategorien noch nicht zureichend formuliert sind. Bereits für die *Analyse* des Lehrerverhaltens ist das vorhandene Kategorialsystem zu undifferenziert, zu wenig konkret und zu wenig interpersonal nachprüfbar. Diese Schwierigkeiten verstärken sich, wenn Lehrerverhalten bewertet werden soll. Das kategoriale Instrumentarium, das den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Realisierung von Lernzielen überzeugend nachweist und damit eine Grundlegung für eine Bewertung von Lehrerverhalten liefern könnten, ist noch nicht entwickelt. Als bisher noch nicht lösbar wurde ein dritter Schritt bezeichnet: Die *Beurteilung* von Lehrerverhalten.

Am Beispiel der Psychologie konnte aufgezeigt werden, welche Schwierigkeiten hier wie in anderen Disziplinen bei der Entwicklung der Kategorien für Analyse, Bewertung und Beurteilung von Lehrerverhalten vorliegen. Einige anwesende Psychologen stellten sich auf den Standpunkt, daß die Psychologie nicht in der Lage sei, die Nachprüfbarkeit der Aussagen methodisch abzusichern. Andere Teilnehmer relativierten diese Aussagen, indem sie auf die Methoden der Fallbesprechungen hinwiesen.

Trotz der aufgezeigten Schwierigkeiten bestand Einigkeit über die Zielsetzung des Studiums:

Es muß so angelegt werden, daß das Lehrerverhalten nachweisbar ist und nachgewiesen werden muß, wie es durch die Ausbildung angestrebt wird. Der Lehrer organisiert und steuert vorwiegend Lernprozesse. Diese verantwortungsvolle Aufgabe darf nicht dem Zufall überlassen werden. Es konnten jedoch keine befriedigenden Lösungen für die Konkretisierung dieses Nachweises aufgezeigt werden. Obgleich konkrete



Nachweiskategorien nicht formuliert werden konnten, glaubte man, das Aufgeben der Nachweispflicht dieser Aufgabe nicht verantworten zu können. Das Plenum sah in diesem Mangel einen Grund mehr, auf die Formulierungen operationaler Lernziele für die Professionalisierung des Lehrers zu drängen. Voraussetzung hierfür ist die Formulierung von Kriterien für das Endverhalten des Schülers. Das ist im kognitiven Bereich weniger schwierig als im emotionalen und affektiven Bereich.

4.1.2.4.1.3 Bei der Testung des Endverhaltens ist das Bezugsfeld ‚Unterricht‘ mit seinen anthropogenen Voraussetzungen zu eng. Schule als „System und Struktur“ muß mit in den Blick genommen und abgedeckt werden, wenn es um die Entwicklung des Lehrer-verhaltens geht. Das vorgelegte Projektpapier ist daher unter Punkt 4.1.2.1.3 um den Qualifikationsbereich „Innovation schulischer Institutionen und ihrer Determinierung“ zu ergänzen. Außerdem sollen die im Projektpapier unter 4.1.2.1.3 genannten Qualifikationsbereiche vor dem Hintergrund des Strukturmodells von Heimann-Schulz diskutiert werden.

4.1.2.4.2.1 Ist die These zu halten, daß Erziehungswissenschaft nur konkret werden kann in den unterrichtsrelevanten Fragestellungen der Fachdidaktiken? Oder ist auch eine allen Fachdidaktiken gemeinsame Inhaltlichkeit für Erziehungswissenschaft zu formulieren? Haben einige Fächer von ihrem Fachverständnis her stärkere Affinität zueinander und damit eine bessere Grundlage für Kooperation als andere? — Welche, warum?

Haben einige Fächer des Grundbereichs ein engeres Verhältnis zu einigen Fächern des Sachbereichs als zu anderen Fächern? Zu welchen? Warum? Zu welchen Fächern besteht zunächst noch ein unausgeprägtes Verhältnis?

Kann der Student die Übertragung der Kategorien der Erziehungswissenschaft auf die Fachdidaktiken selbst leisten, oder ist es notwendig, projektbezogene, kooperative Veranstaltungstypen zu schaffen? Ist diese Kooperation punktuell und individuell, sozusagen auf privater Grundlage möglich, oder bedarf es einer generellen institutionellen Lösung?

Mit Hilfe der Unterrichtsmitschau ist Kooperation zwar scheinbar leichter zu leisten. Wie aber ist dann das Problem der Rückkoppelung zu bewältigen?

Wird es möglich sein, jeden Studenten an einem kooperativen Projekt zu beteiligen? (vgl. auch Punkt 3).

4.1.2.4.2.2 Es wurde festgestellt, daß es im Kontext zu den Schulpraktischen Studien selbständige Probleme der Erziehungswissenschaft bzw. der Grundwissenschaften gibt. U. a. wurden genannt: Zielbestimmungen, Bewertungskriterien für Curricula, unterrichtstheoretische Grundphänomene, Führungsprobleme, Problemfelder aus dem Sozialpraktikum. Schulpraktische Studien beziehen sich auf den Unterricht, der als organisatorische Veranstaltung eines Prozesses definiert wurde. Unter diesem Aspekt exemplifiziert sich die Erziehungswissenschaft in der Fachdidaktik, wobei die Kooperation von der Fachdidaktik gesteuert werden muß: Ein Fachdidaktiker experimentiert mit Unterrichtsmethoden, z. B. mit Gruppenunterricht, und zieht hierzu einen Erziehungswissenschaftler bzw. die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen auf diesem Gebiet hinzu. Da weder der Fachdidaktiker die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse noch der Erziehungswissenschaftler die fachlichen Voraussetzungen beherrschen kann, ist Kooperation unabdingbar. Erst dadurch ist eine Verzahnung der

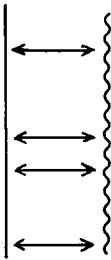
Prinzipien und Erkenntnisse der kooperierenden Wissenschaften beim Studenten möglich.

Zur *Frage der Affinität* wurde die Meinung vertreten, daß die Grundwissenschaften zu allen Fachdidaktiken die Brücken schlagen können;

dennoch gäbe es offensichtlich Affinitäten, z. B. zwischen Psychologie und dem Anfangsunterricht bzw. der Didaktik des Erstunterrichts. Die Frage ist allerdings, ob diese wie andere Affinitäten aus der Entwicklung der Lehrerausbildung zu erklären sind und sich verfestigt haben, oder ob sie systemimmanent sind. Wie die Psychologie seit den 20er und früheren Jahren eine besondere Nähe zum Anfangsunterricht und zur Grundschule gepflegt hat, so muß sie sich in Zukunft u. a. stärker den Aufgaben des Sekundarunterrichts zuwenden. Das hängt u. a. auch weitgehend vom Interesse des Fachvertreters, in diesem Falle des Psychologen, ab. Bei Berufungen müssen daher solche Bedingungen beachtet werden. Von den Grundwissenschaftlern sind für die Kooperation Vorkenntnisse im Fach zu fordern, damit sie sich in der betr. Fachdidaktik artikulieren können. Die Affinitäten sind von solchen Interessenlagen vielfach begründet. — Das Verhältnis zwischen Psychologie und Biologie wurde beispielsweise als besonders unentwickelt bezeichnet, — während sich in jüngster Zeit eine Annäherung zwischen Psychologie und Mathematik feststellen läßt.

Für die Kooperation von Grundwissenschaften und Fachdidaktiken selbst wurden die folgenden Modelle durchgesprochen (senkrechter Strich = fachdidaktischer Studiengang; Wellenlinie = grundwissenschaftlicher Studiengang):

Modell 1:



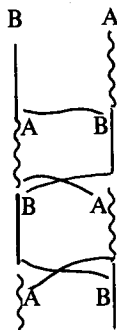
Es handelt sich um ein lockeres Nebeneinander. Zwischen den Studiengängen werden nur punktuell curriculare Beziehungen hergestellt.

Modell 2:



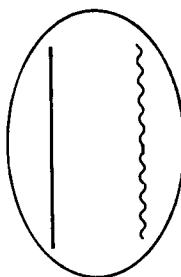
Die Fachdidaktiker fordern zu bestimmten Fragestellungen „Hilfestellung“ durch die Grundwissenschaftler an.

Modell 3:



Je ein Grundwissenschaftler (A) und ein Fachdidaktiker (B) arbeiten zusammen. In zwei Gruppen bearbeiten sie aufeinander bezogene, jedoch facheigene Problemstellungen.

Modell 4:



Zusammenarbeit von zwei und mehr Hochschullehrern aus dem grund- und fachwissenschaftlichen Bereich an einem gemeinsamen Projekt. Dazu ist jedoch hohe Personalausstattung erforderlich. Durch Einbeziehen der Unterrichtsfernsehmitschauanlage kann die personelle und zeitliche Belastung reduziert werden.

4.1.2.4.2.3 Das Diskussionspapier wurde in dem Punkt 4.1.2.2.1 um den folgenden Beitrag von J. ENGEL ergänzt:

Den Schulpraktischen Studien im fachdidaktischen Ausbildungsabschnitt kommt eine integrative<sup>1</sup> und eine kooperative<sup>2</sup> Dimension zu.

1 Aus der Erkenntnis, daß bislang die Schulpraktischen Studien des fachdidaktischen Ausbildungsabschnittes mehr oder weniger isoliert neben den theoretischen fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Veranstaltungen einherliefen, daß offenbar während eines Semesters eine aufeinander abgestimmte Verzahnung von Theorie und Praxis nicht gelingen kann, ist ein auf die Schulpraktischen Studien im fachdidaktischen Bereich (etwa 3. oder 4. Sem.) zugeschnittener Studiengang (fachdidaktisches Kernstudium) zu planen. Er hat integrativen Charakter und besteht aus folgenden Bestandteilen:

- a) Ein Teil der theoretischen Veranstaltungen der Fachdidaktik im 1. und verstärkt im 2. Semester sind auf Lernziel- und Lernsequenzplanung auszurichten,
- b) aus den Vorbereitungen des 1. und 2. Semesters ergibt sich der im 3. oder 4. Semester vorgesehene Unterrichtsvollzug,
- c) bestimmte Problemfelder des Unterrichtsvollzugs ergeben Seminarthemen, die im 5. oder 6. Semester forschungsmäßig zu hinterfragen sind.

Ergebnis: Die somit beabsichtigte Integration wird als ein von der Fachdidaktik zu steuernder Prozeß, als Studiengang, begriffen, nicht als zeitlich befristeter Akt eines einzigen Semesters.

2 In der Erkenntnis, daß die im Lehrerstudium expandierenden Wahlfächer eine immer stärkere fachdidaktische Orientierung erfahren,

4.1.2.4.3.1 Sind die Schulpraktischen Studien vom 1. Semester ab durchzuführen? Stimmt es, daß sie berufsmotivierenden Charakter haben?

Ist ein erziehungswissenschaftlich akzentuierter Abschnitt einem fachdidaktisch akzentuierten voranzustellen? Wie ist der Stufenbezogenheit Rechnung zu tragen?

Sollen die Schulpraktischen Studien in den beiden 1. Semestern nicht stattfinden und auf dem Blockpraktikum nach dem 2. Semester aufbauen? Wäre es richtiger, in Anlehnung an die bestehende Philologenausbildung einen reinen fachwissenschaftlichen Abschnitt voranzustellen, also zunächst ohne Bezug zur Fachdidaktik und zum späteren Beruf zu studieren?

4.1.2.4.3.2 Es herrschte weitgehend Konsensus darüber, daß Schulpraktische Studien vom 1. Semester ab durchgeführt werden sollen, da weder die Fachdidaktiken noch die Grundwissenschaften ohne sie auskommen können. Andernfalls besteht die Gefahr, daß „Begriffe ohne Anschauungen“ geboten werden und somit „leer“ bleiben. Grundwissenschaften und Fachdidaktiken benötigen also die Schulpraktischen Studien aus ihrem neu gewonnenen Selbstverständnis heraus. Zum anderen motivieren sie die Studenten für Studium und Beruf, obwohl die Frage der Berufsmotivierung keineswegs als bewiesen angesehen werden darf (s. o.). Es kann also nicht ohne weiteres behauptet werden, daß Schulpraktische Studien die Wurzel der Berufsmotivation darstellen; auf jeden Fall aber dürfen sie als Verstärker betrachtet werden.

Die Frage der Abschnittgliederung (vgl. Vorlage 4.1.2.3.1.1) ist im Protokoll unter Punkt 2. bereits angesprochen worden. Dort wurde festgestellt, daß ein kooperativer interdisziplinärer Studiengang die optimale Form sei. J. ENGEL hat hierfür konkrete Möglichkeiten aufgezeigt. Aufgrund der Personallage ist jedoch im allgemeinen vorläufig nur eine abschnittsweise Gliederung der Schulpraktischen Studien möglich, sofern man sich nicht auf Unterrichtsfernsehmitschauanlagen stützen kann. Die Projektbezogenheit sollte von Anfang an angestrebt werden. Das Prinzip des Studiums muß heißen: berufsrelevante Fragestellungen aufzeigen und durchführen, d. h., die Studien dürfen nicht den Elementen der betreffenden Einzelwissenschaften folgen, sondern den Gegenständen des Berufsfeldes. Die an der PH Bremen angestrebte Lösung, innerhalb des Studienganges einen projektbezogenen Experimentalabschnitt nur in einem Semester (5. Semester) institutionell zu verankern, berücksichtigt die derzeitige Personalsi-

---

daß, wie DIETRICH/KLINK es ausdrücken, die sogenannte Schulpädagogik sich in den Fachdidaktiken aufzulösen scheint,

daß in dieser gegenwärtigen Situation der bisherige Fachvertreter, auch wenn er sich heute fast nur noch als Fachdiaktiker bezeichnet, den aus Wissenschaft und Pädagogik kommenden Ansprüchen nicht voll genügen kann, ist eine interdisziplinäre Kooperation anzustreben.

Sie müßte

- a) im ersten Semester auf den Grundbereich (Gesellschaftswissenschaften, Politik, Psychologie, Pädagogik),
- b) im zweiten Semester auf den schulpädagogischen Bereich ausgerichtet sein,
- c) im 5. Semester durch Projekte an verschiedene Fachgebiete (Nachbardisziplinen und grundwissenschaftlichen Bereich) gebunden werden.

Ergebnis: Die somit beabsichtigte Kooperation ist mehr als eine auf Modernität ausgerichtete Teamschaustellung; sie ist in der zunehmenden Verwissenschaftlichung des Lehrerstudiums eine Notwendigkeit, wenn aus einem Wahlfachstudium ein wirkliches Wahlfachdidaktikum werden soll.

tuation. — Ob die Schulpraktischen Studien mit einer Institutionsanalyse oder der Unterrichtstheorie beginnen sollen, wurde unterschiedlich beurteilt. Die kritische Betrachtung pädagogischer Institutionen vom Standpunkt des künftigen Lehrers sah man jedoch als wichtig an.

Die Frage eines vorgelagerten fachwissenschaftlichen Studiums ist zwar länger diskutiert, aus oben bereits aufgeführten Gründen aber verneint worden: Der Studiengang des Lehrers muß von Anfang an die Verbindung von Grundwissenschaften, Didaktiken und Berufspraxis garantieren.

#### 4.1.3 Entwicklung Schulpraktischer Strategien

Bearbeitet von: Gesamt-Strategie, Grundmodell etc.: A. VOGEL (Sprecher), Freiburg; AV-Schulpraktikum: E. KÖSEL, G. RITZ-FÖHLICH, D. SCHÄFER, S. THIEL, A. VOGEL, R. WINKELER, G. WODRASCHKE, alle Freiburg; Micro-Teaching: G. WODRASCHKE, G. BECKER, Freiburg.

##### *Vorbemerkung*

Im Zuge des Aufbaues wissenschaftlicher Pädagogischer Hochschulen war und ist die Position „Schulpraktische Ausbildung“ zunächst offenbar nur schwer in den Gesamtausbildungsgang des Lehrerstudiums einzuordnen. So wurde von ihr als einem „Kuckucksei alter Lehrerausbildung“ gesprochen, Referendariatsmodelle analog der Gymnasiallehrerausbildung en miniature wurden diskutiert etc.

Mehr oder weniger blieben alle diese Versuche für Studierende, die die berufliche Qualifikation „Unterrichtenkönnen“ erwerben sollen und müssen, unbefriedigend; sie wurden sogar gefährlich angesichts des z. T. hohen theoretischen Wissenstandes der Studierenden einerseits und dem Unvermögen, dieses theoretische Wissen praktisch werden zu lassen und anzuwenden andererseits. Die Folge war und ist oft eine Verunsicherung, vielfach auch ein Scheitern der jungen Lehrer in der schulpraktischen Arbeit (man beginnt sozial integrativ und wendet sich später, um sich behaupten zu können, einem hochgradig autoritären Unterricht zu).

Aus solchen Erkenntnissen heraus und um den Stellenwert der schulpraktischen Studien innerhalb einer modernen Lehrerbildung zu sichern, wurden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg von der Schulpraktischen Abteilung Strategien mit dem Ziele entwickelt, Intentionen und Aufbau der schulpraktischen Studien neu zu reflektieren und zu definieren.

Bei der „Entwicklung schulpraktischer Strategien“ — als Freiburger Modell der Schulpraxis — wird seit einiger Zeit der Versuch unternommen, die schulpraktischen Studien nicht nur sinnvoll in den Gesamtstudiengang an der PH zu integrieren, sondern sie als eine das Gesamtcurriculum des Lehrerstudiums mitbestimmende Größe zu interpretieren.

Im einzelnen wurden dazu präzise Überlegungen angestellt, die als Fragen wie folgt formuliert wurden:

1. Welche Qualifikationen sind im Hinblick auf ein angemessenes *Endverhalten* zu fordern, zu vermitteln, zu erwerben, wenn ein modernes Lehrerstudium absolviert wird?
2. Wie läßt sich ein Schulpraxis-Curriculum konzipieren, das ein solches Endverhalten ermöglicht und nach Stufen aufbaut? —

### *Intentionen der schulpraktischen Ausbildung*

Die schulpraktische Ausbildung ist ein integraler und integrierender Bestandteil des Gesamtstudienganges an der Pädagogischen Hochschule. Sie ist Ausdruck des berufsbezogenen Studiums, das durch eine enge Verflechtung von Theorie und Praxis gekennzeichnet ist.

Die Ziele der Praktika lassen sich bestimmen als

- Einführung in konkrete Berufsbereiche des Lehrers
- Ermöglichung von Formen unterrichtlicher Selbsterprobung und Überprüfung.

Jeweils auf verschiedenen Ausbildungsstufen sollen die Studierenden Gelegenheit erhalten,

- Fremdunterricht zu beobachten,
- unterrichtliche Prozesse zu analysieren,
- eigene Unterrichtsstunden zu planen,
- eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und zu überprüfen.

Unter Ermöglichung eines forschenden Lernens sollen deshalb in allen Fächern und auf allen Schulstufen prozessuale Tatbestände des Unterrichts festgestellt, beschrieben und generell Innovationen betrieben werden.

Das *Ausbildungsziel* der schulpraktischen Studien wird beschrieben als:

*Anbahnung, Aufbau und Überprüfung eines „qualifizierten Lehrverhaltens“ als „Endverhalten“ der Lehrerstudenten.*

Das *Endverhalten* wird definiert als die „Fähigkeit, ein qualifiziertes Lehrverhalten aufzubauen“, das neben „Planung, Durchführung und Überprüfung von Unterricht“ auch „kritisches Reflexionsbewußtsein“, „Kooperationsfähigkeit“, „Fähigkeit der Entwicklung von Lehr- und Lernstrategien“ etc. einschließt.

Dieses *Endverhalten* sollte in 2 Etappen angestrebt werden: zunächst als

- Aufbau der „Lehrfähigkeit“ (Fähigkeit, das Lehren zu erlernen) = 1.—8. Semester
- sodann als berufseinführende Praxis (im Hinblick auf „Lehrbefähigung“) = 15 bis 18 Monate.

Das *Freiburger Schulpraxis-Gesamtcriculum* ist hier als ein *3-Ebenen-Modell* konzipiert und beschrieben; es gliedert sich

- in ein *Grundmodell* schulpraktischer Ausbildung und
- in *fachdidaktische Spezifikationen, Projektsequenzen* (4.2.3 „Muttersprache und Fremdsprache“, HTW) und
- in *Einzelprojekte*, in denen ein Projekt aus der Fachdidaktischen Projektsequenz konkretisiert wird; dargestellt als 4.2.2 „Interdisziplinäre Zusammenarbeit sozialkundlicher Fächer“, Thema: „Leben in der Stadt“.

### *Das Grundmodell*

zeigt die Hauptlinien der schulpraktischen Studien, die grundlegende Orientierung ermöglichen und generalisierenden Charakter haben. Dabei ist auf eine sinnvolle Abfolge der einzelnen Teil-Qualifikationen zu achten.

Sie können beschrieben werden

in einem 1. stärker analytischen Abschnitt als:

- *Information — Exploration — Observation — Orientierung — Analyse*

und in einem 2. synthetisch-orientierten Abschnitt als:

— *Erprobung* — *Überprüfung* — *Verifikation* — *Synthese*

und in einem 3. berufseinführenden praktischen Abschnitt als:

— *Risiko* und *Entscheidung*.

Dieser Abfolge von Qualifikation entspricht das *Organisationsmodell* der schulpraktischen Studien:

*AV-Schulpraktikum* — (Audio-visuelles Schulpraktikum)  
(interdisziplinär Erziehungs- und Grundwissenschaften)  
und Planung, Analyse und Beurteilung von Unterricht.

*Observationspraktikum* — Observation studentischen Lehrerverhaltens

*Micro-Teaching* — Training des Lehrverhaltens

2 *Blockpraktika* — je 6-wöchig — Hochschulfernes Praktikum — Stadtschulpraktikum

*Fachdidaktisches Praktikum* ( $F_1$ ) zumeist Wahlfach — Primar- und Sekundarstufe I

*Fachdidaktisches Praktikum* ( $F_2$ ) zumeist Beifach

*Fachdidaktisches Praktikum* ( $F_3$ ) — Sekundarstufe II

*15—18-monatiger berufseinführender Abschnitt*

Hinzu kommen freiwillige oder aus bestimmten Veranstaltungen resultierende *Sonderpraktika* — Vorschule, Kindergarten, Sonderschule, Gehörlosenschule; Wirtschaftspraktikum, Sozialpraktikum etc.

Dieses *Grundmodell* ist von der Regionalkommission „Schulpraxis“, bestehend aus Vertretern der PH, der Universität und des Studienseminars, im wesentlichen angenommen.

In den *fachdidaktischen Spezifikationen* der schulpraktischen Studien werden vor allem die aus den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien gewonnenen praxisrelevanten Bereiche überprüft und koordiniert.

Dazu werden neben einem fachdidaktischen *AV-Praktikum* und fachdidaktisch konzipierten *Micro-Teaching* vor allem *Praktika* und *Projekte* durchgeführt:

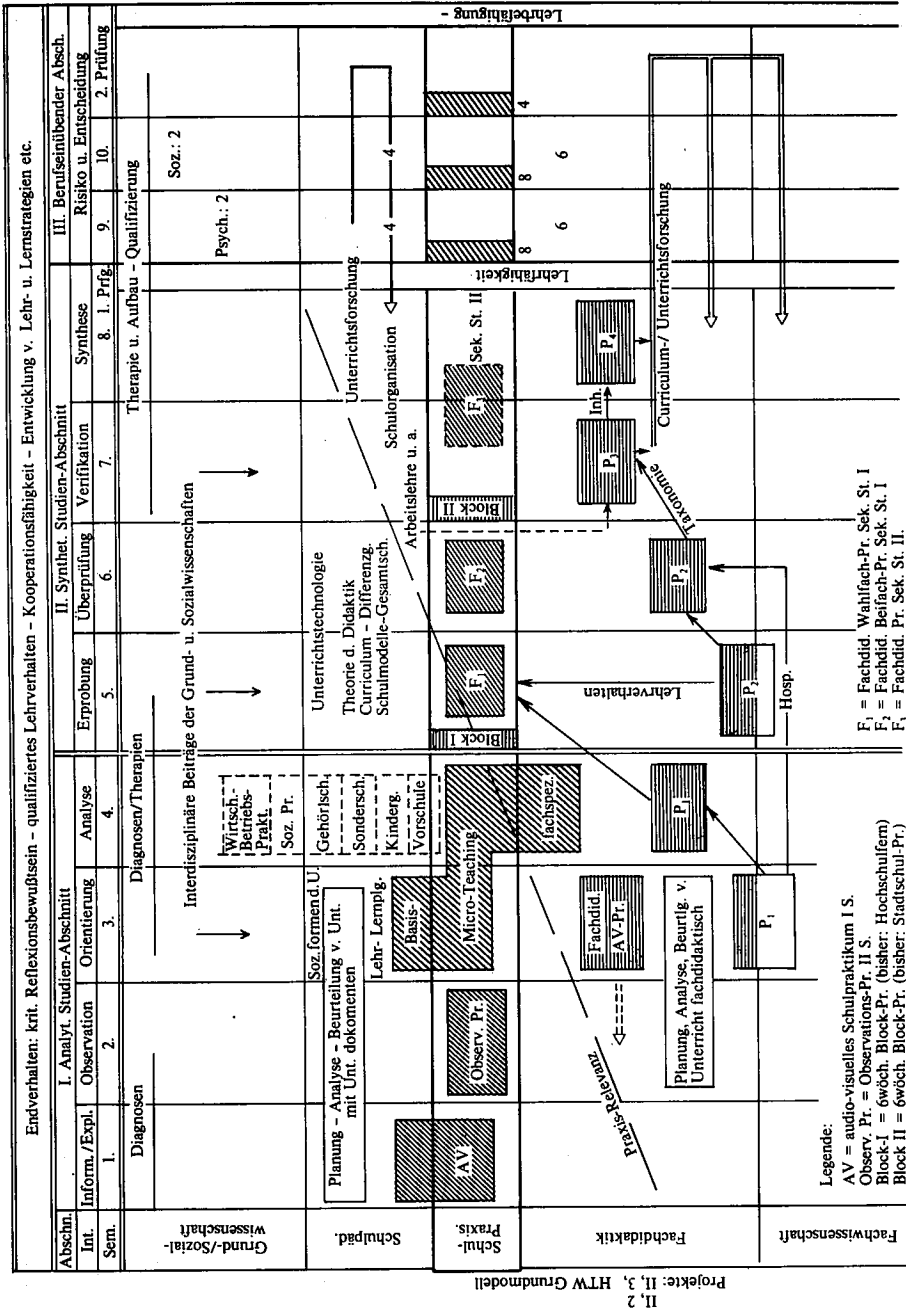
*Projekte* des stärker analytisch orientierten Studienabschnittes, die als P 1 und P 2 (zur Gestaltung von Unterricht best. Themen, Unterrichtseinheiten, Themenreihen, Teil-Curricula etc.) konzipiert sind.

*Projekte* die in den stärker synthetisch orientierten Studienabschnitt als kleine Unterrichts-Forschungsprojekte in den III. Studienabschnitt = berufseinführender Abschnitt hineinwirken, dort verifiziert werden und als Ergebnis in den II. Studienabschnitt zurückwirken (P3, P4).

Grundsätzlich ist anzumerken, daß alle diese schulpraktischen Aktivitäten so aufgebaut und in die Gesamtstrategie eingeplant sein sollen, daß sie eine *Optimierung des Grundmodells* bewirken, daß dieses — gleich einem Focus — alle Teilstrategien auf sich hin bündelt und verstärkt.

Die Gesamtstrategie ist auf 10 Semester konzipiert, kann aber auch modifiziert wer-

Freiburger Modell – Schulpraktischer Studien





den, z. B. 8 Sem. plus 15/18 Monate Referendariat. Es wird z. Zt. (bei bedauerlicher Verkürzung und reduzierter Leistungsmöglichkeit) als 6-semesteriger Studiengang teils schon praktiziert, teils weiter ausgebaut.

*Stellenwert und Funktion der einzelnen Praktika innerhalb der Gesamtstrategie*

*AV-Schulpraktikum* — Grundlegung von Kategorien und Faktoren zur Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung. Analysen von Situation der Schule, Lehrer/Schüler. ergänzt durch: Grundlegung von Unterrichtsplanungsmodellen; Unterrichtsbeurteilung durch „Kriterienkatalog“.

*Observationspraktikum* — Diagnostische Aspekte; erkennbare Ansätze studentischen Lehrverhaltens werden im Hinblick auf Teilnahme an Trainingsseminaren des Micro-Teaching (MT) gesichtet.

*Micro-Teaching* — Einüben von Lehrverhaltensweisen (Teaching-Skills), diagnostisch-therapeutische Aspekte, alternativ dazu:

*Freies Angebot von Praktika* — Vorschule, Kindergarten, Sonderschule, Gehörlosenschule, Sozialpraktikum, Wirtschafts-Betriebspraktikum etc.

*Blockpraktikum I* — Das Lehrverhalten der Studierenden wird über längere Zeit und im Zusammenhang unter Berücksichtigung des Stufenschwerpunktes aufgebaut und mit Hilfe des Kriterienkatalogs überprüft (diagnostisch-therapeutische Aspekte).

*Fachdidaktische Praktika  $F_1$  und  $F_2$*  (therapeutische Aspekte) — Koordiniert mit den Projekten P 1, P 2 wird Lehrverhalten unter dem fachdidaktischen Aspekt überprüft und aufgebaut. In P 3 und P 4 werden aus dem Problemfeld Theorie-Praxisbezug Unterrichtsforschungsprojekte erarbeitet.

*Blockpraktikum II* — Studentisches Lehrverhalten wird unter fachdidaktischem Aspekt über längere Zeit im Zusammenhang überprüft und aufgebaut (therapeutische Aspekte).

*Berufseinführender Abschnitt* (Qualifizierung des stud. Lehrverhaltens) Überprüfung theoretisch grundlegender Unterrichtsforschungsprojekte (P 3, P 4); „feed back“ im II. Abschnitt.

*Das „audio-visuelle Praktikum“* (AV-Praktikum) I. Semester, Schulpädagogik (im Medienverbund konzipiert von E. KÖSEL).

Im AV-Praktikum werden die Studierenden des I. Semester in grundlegende Probleme der Schulpädagogik durch Kontextmaterial, durch Film- und Fernsehdokumente und durch ein Dozententeam eingeführt. Die Studierenden sollen elementare theoretische und praktische Einsichten in schulpädagogische Fragestellungen gewinnen. Das Kontextmaterial wird zu Semesterbeginn vom Schulpädagogischen Zentrum ausgegeben.

*AV-Schulpraktikum* (Allgemeine Pädagogik und Grundwissenschaften)<sup>1</sup>

Für die Praxisgruppen in den Schulen wurde von der Schulpraktischen Abteilung die „Didaktische Handakte, 1. Folge“ erarbeitet, welche die Unterrichtswirklichkeit erfragbar und überprüfbar machen soll. Dazu ist es notwendig, eine Unterrichtsstunde oder Ausschnitte daraus zu protokollieren, diese Beobachtungen durch einen bestimmten

<sup>1</sup> Stand SS 1971; das Modell wird ständig überprüft und optimiert. Änderungen sind deshalb generell möglich.

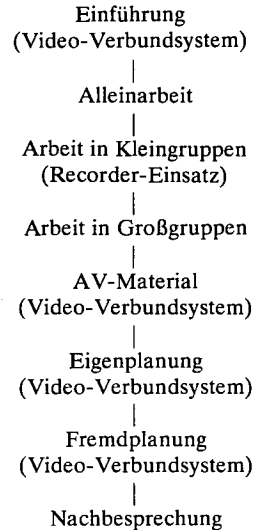
Fragenkatalog zu überprüfen und auch unter spezifischen Aspekten der Erziehungs- und Grundwissenschaften zu interpretieren. Analysen und Interpretationen erfolgen im Zusammenwirken von Ausbildungslehrern, Studierenden und Dozenten. Durch die Teilnahme am AV-Schulpraktikum soll der Studierende befähigt werden, bestimmte Grundprobleme der Schulwirklichkeit erkennen und analysieren zu können.

#### Themen des AV-Praktikums

1. Lernzeilbeschreibung
2. Artikulation des Unterrichts
3. Sozialformen
4. Transfer
5. Frage und Impuls
6. Unterrichtsanalyse
7. Schulformen und Schulorganisation

Kompaktkurs

#### Strukturmodell des AV-Praktikums



#### Ergänzende und weiterführende Veranstaltungen zum AV-Schulpraktikum der Schulpädagogik

Die Studierenden besuchen während des 2. und 3. Semesters in der Schulpädagogik Vorlesungen, Übungen und Praktika zum Problem der „Unterrichtsplanung“, „Unterrichtsanalyse“ und „Unterrichtsbeurteilung“. Diese Veranstaltungen berücksichtigen in spezieller Weise die Möglichkeiten und Ergebnisse der in den letzten Jahren von SCHORB und MEYER entwickelten Technik der Aufzeichnung und Wiedergabe von Unterricht durch Fernseaufzeichnungen zum Zwecke der Demonstration und Dokumentation. („Unterrichtsmitschau — UM“/„Hochschulinternes Fernsehen — HiF“). Es wird davon ausgegangen, daß kein Studierender an weiteren Praktika teilnimmt, ohne derartige Veranstaltungen vorher besucht zu haben.

#### Observationspraktikum (Kleingruppen)

Analog einer von der Päd. Hochschule Heidelberg entwickelten Organisationsform nimmt der Praktikant „als Mitglied“ einer Kleingruppe zunächst beobachtend am Unterricht teil.

Die Beobachtungsaufträge werden zusammen mit dem Ausbildungslehrer festgelegt, die Auswertung wird ebenfalls gemeinsam vorgenommen. Aufgrund der Beobachtungen, die vornehmlich das Lernverhalten der Schüler bei bestimmten Aufgaben betreffen soll-

ten, werden in Absprachen mit dem Ausbildungslehrer Aufgaben für kleine Schülergruppen entwickelt und realisiert.“

Der Praktikant soll sich dabei „im Entwerfen knapper, übersichtlicher Vorbereitungs-skizzen üben. Er sollte bei diesen ersten Versuchen — neben dem Umgang mit Kindern — die Besonderheiten (Begabungs- und Leistungsdifferenzierung, erziehungsschwierige Kinder, Einfluß häuslicher und örtlicher Verhältnisse u. ä.) und die Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung bei der Wahl von Verfahren und Mitteln erfahren“<sup>2</sup>.

Vor allem aber sollen „im Team-Teaching-Verfahren wichtige Situationen im Unterricht (z. B. Gestaltung der Anfangssituation, Erteilung von Arbeitsanweisungen, Gesprächsformen und -führung, Auswertung von Einzel- und Kleingruppenergebnissen) durchgeführt und überprüft werden“<sup>2</sup>.

Dieses Observationspraktikum gewinnt vor allem im Hinblick auf den allmählichen Aufbau eines qualifizierten Lehrverhaltens insofern große Bedeutung, als der Student erste Erfahrungen über eigene Möglichkeiten und evtl. Schwierigkeiten bezüglich seines Lehrverhaltens, seiner Kontaktformen zu Kindern, seiner sprachlichen Ausdrucksweise etc. gewinnen kann. Daraus sollen diagnostisch/therapeutische Aussagen erwachsen.

Aus dieser individuellen Erfahrungsgrundlage sollten sich im Sinne eines Guidance — Betreuungsverfahrens gezielte Maßnahmen für den Aufbau eines zunehmend qualifizierten Lehrverhaltens ergeben.

Einen ganz wesentlichen Stellenwert dazu nimmt das sich daran anschließende *Micro-Teaching* als Kurs für das *Training des Lehrverhaltens* ein.

### *Microteaching als „Situatives Lehrtraining“ — 3./4. Semester<sup>3</sup>*

„Das Situative Lehrtraining (SLT) wurde in den Jahren 1969 bis 1971 an der Päd. Hochschule Freiburg als Trainingsverfahren für angehende Lehrer zur Einübung spezifischer Lehr-Verhaltensweisen (Teaching-Skills TS) entwickelt und erprobt. Es berücksichtigt in besonderer Weise die Forschungsarbeit am Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen, die Ergebnisse der MT — Forschung am Stanford Center for Research and Development in Teaching (SCRDT) und die Programmentwicklung am Far West Laboratory for Educational Research and Development in Berkeley (FWL).“

Im Rahmen des SLT wird der Aufbau eines offenen Kurssystems angestrebt, das einen Basiskurs, fachgruppenspezifische Trainingskurse und fachspezifische Aufbaukurse beinhaltet. Die TS, welche die einzelnen Trainingskurse konstituieren, haben den von W. ZIFREUND definierten Abgrenzungskriterien zu genügen und sind innerhalb des Kurssystems konvertibel. Die reduzierte Unterrichtssituation ist soweit als möglich der realen Unterrichtssituation angenähert, und deshalb berücksichtigt das Trainingsverfahren in besonderer Weise auch Aspekte der Unterrichtsplanung und der Curriculumentwicklung. Die Kompetenz für die Lernzielbestimmung liegt bei den Vertretern der Fachdidaktik,

2 Richtlinien für die Durchführung der Schulpaktika, S. 5. PH Heidelberg.

3 Zitiert und dargestellt nach G. BECKER: „Microteaching an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.“ Programmiertes Lernen, L/71, S. 49 ff.

Ders.: „Lehrtraining mit Fernsehaufzeichnungen“, Ganzheitsschule, 4/70, S. 100 ff.

welche direkt oder kooperativ an der Entwicklung und Erprobung der Trainingskurse beteiligt sind.

Die Intention *des Grund- oder Basiskurses* verfolgt die Modifikation allgemeiner für den Unterricht relevanter Verhaltensweisen. Die curriculare Komponente wird im Grundkurs weitgehend ausgeklammert, man entfernt sich von der realen Unterrichtssituation und steuert weniger eine Lehrerausbildung als vielmehr grundlegende Verhaltensänderungen an. Die Entwicklungsarbeiten zu diesem Grundkurs sind noch nicht abgeschlossen.

Im SS 1971 wurde ein *fachgruppenspezifischer Trainingskurs* für Geschichte und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde, Politische Bildung) erarbeitet. Die von G. E. BECKER entwickelte fachgruppenspezifische Skill-Sequenz umfaßt die TS:

Schweigen, nichtverbale Hinweise und Aufforderungen,  
divergierende Fragestellung,  
Überleitung zur Schüler-Schüler Interaktion,  
anspruchsvolle Fragestellung,  
Diskussion gegensätzlicher Positionen,  
Herstellen mehrerer Bezugspunkte.

Weitere Trainingskurse werden entwickelt oder sind für die Entwicklung vorgesehen.

#### *Microteaching: Grund- oder Basiskurs*

Am Beginn des Lehrtrainings steht ein Individualverfahren, („microlesson“) mit dessen Hilfe der Student in nur fünf Minuten ein bestimmtes Verhalten mehrmals trainiert. Solche spezifischen Verhaltensmuster werden oftmals nach einer beispielhaften Fernsehaufzeichnung eingeübt.

#### Schematische Darstellung der „micro-lesson“

##### Gemeinsame Planung

##### *Erste Folge (montags)*

<i>Student A</i>	(Minuten)	<i>Student B</i>	(Minuten)
Lehren	5	Lehren	5
Aussprache	10	Aussprache	10
wiederholtes Planen	15	wiederholtes Planen	15
wiederholtes Lehren	5	wiederholtes Lehren	5
wiederholte Aussprache	10	wiederholte Aussprache	10

##### *Berater*

Der Berater wendet sich abwechselnd dem Studenten A und B zu.

##### *Zweite Folge (mittwochs) wie vor*

Die zweite Stufe des Lehrtrainings, die „micro-class“, bezeichnet eine Lehrsequenz, die an zwölf aufeinanderfolgenden Unterrichtstagen abläuft und aus ebenso vielen Lehrversuchen von jeweils 25 Minuten besteht. Die Schülergruppe bleibt im Gegensatz zur „micro-lesson“ bestehen, und somit bleibt die Kontinuität des Unterrichts gewahrt. Drei oder vier Studenten eines Faches führen die Sequenz gemeinsam im Team-Teaching

durch, diskutieren über Curriculum, Intentionalität, Methoden und Medien der Unterrichtseinheit und legen die Aufgabenverteilung fest. Werden im Unterricht Mängel bei bestimmten Verhaltensweisen sichtbar, kann parallel zum Kurs ein ergänzendes Training in der Art der „micro-lesson“ in den Zeitplan aufgenommen werden. Dieser besonderen Form des Teamteaching schließen sich täglich etwa 30 Minuten Gruppenkritik an, so daß man für eine Sitzung eine Stunde benötigt. Die *dritte Stufe* im Lehrtraining kann unmittelbar vor dem Dienstantritt oder aber nach der theoretischen Prüfung in Form eines Intensivkurses erfolgen, wenn der künftige Dienstort, die Schüler und die Altersstufe der Schüler festliegen. Auf die vorskizzierte Art läßt sich bis zum Zeitpunkt der eigenverantwortlichen Übernahme einer Lerngruppe nach den amerikanischen Erfahrungen ein gelenkter Voraufbau im Lehrverhalten erreichen.

- |       |  |  |
|-------|--|--|
| 1.    | Einführung für alle Seminarteilnehmer<br>Gruppe I<br>4 Personen                                  | Gruppe II bis V<br>16 Personen<br>Partizipierendes Training  |
| 2.    | Training   |  |
| 2.1   | Vorbesprechung   |  |
| 2.2   | Erster Trainingstag  | Erster Trainingstag  |
| 2.2.1 | Die Teilnehmer erläutern ihre Lehrvorhaben im Plenum   | Das Plenum wird über die beabsichtigten Lehrversuche informiert und nimmt an der Auswertung der Erstversuche teil              |
| 2.2.2 | Erstversuche   |  |
| 2.2.3 | Selbstüberprüfung:<br>Beobachtung, Diskussion und Analyse<br>mit Hilfe von Fernsehaufzeichnungen |  |
| 2.2.4 | Vorbereitung auf die Zweitversuche   |  |
| 2.2.5 | Zweitversuche — meist ohne Aufzeichnung  |  |
| 3.    | Besinnung<br>die Teilnehmer erstellen zu ihren Versuchen<br>kurze Konzepte                       |  |
| 4.    | Training   |  |
| 4.1   | Zweiter Trainingstag — nach einer Woche  | Zweiter Trainingstag<br>Das Plenum erhält Hinweise zu den Versuchsentwürfen und nimmt an der Auswertung der Drittversuche teil |
| 4.1.1 | Erläutern der Konzepte im Plenum   |  |
| 4.1.2 | Drittversuche  |  |
| 4.1.3 | Auswertung der Versuche unter Berücksichtigung der Erst- und Zweitversuche                       |  |
| 5.    | Partizipierendes Training<br>vom 3.—10. Trainingstag   | Training<br>nach dem Verlaufsschema der Gruppe I   |
| 6.    | Abschließende Diskussion und<br>Befragung für alle Teilnehmer                                    |  |

G. WODRASCHKE arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Freiburg seit 1968 an der Weiterführung und Entwicklung hochschuldidaktischer Formen zum Lehrtraining, denn die Übernahme einer der vorliegenden Konzeptionen in den Studiengang erwies sich als nicht ohne weiteres möglich. Seine Forschungsarbeit ist durch zwei Leitlinien gekennzeichnet.

1. Lehrtraining an Pädagogischen Hochschulen darf nicht primär auf die imitative Übernahme beispielhaften Verhaltens aufbauen, sondern muß Kreativität fordern

und fördern, damit der Student im künftigen Lehrberuf zu variabler Reaktion befähigt ist.

2. Ein Individualverfahren ist zwar wünschenswert, bei dem meist vorhandenen Mangel an Dozenten hingegen kaum zu verwirklichen. So müssen Trainingsmodelle entwickelt werden, die neben dem Individual- und Kleingruppenverfahren die Seminararbeit einschließen. Im nachstehenden Organisationsmodell, welches an der Pädagogischen Hochschule Freiburg verifiziert wurde, sind die beiden Grundsätze enthalten:

Der Student wählt bei Trainingsbeginn Altersstufe, Fach und Thematik und bemüht sich selbständig um die Zuordnung angemessener Verhaltensweisen, Methoden und Medien aufgrund seiner Vorkenntnisse. In einer Besprechung erfolgt durch Dozent oder Mentor eine individuelle Beratung, die sich nach Möglichkeit nur auf notwendige Korrekturen und Anregungen beschränkt, um eine grobe Fehleinschätzung der zu erwartenden Lehrsituation im Interesse der Schüler zu vermeiden. Am Trainingstag erläutert der Lehrende seinen Versuch einer 20—30 Teilnehmern umfassenden Seminargruppe, führt anschließend den Erstversuch in zehn bis zwölf Minuten vor sechs bis acht Schülern im Trainingsraum durch, kehrt in den Seminarraum zurück und betrachtet dort ganz oder Ausschnitte gemeinsam mit den anderen Seminarteilnehmern die Fernsehaufzeichnung seines Versuchs. Diskussion und Analyse in der Seminargruppe unterscheiden sich von der Aussprache nach einem Mitschaudokument grundlegend durch ihren „prospektiven“ Bezug. Die folgende Trainingsphase gilt der Vorbereitung des Zweitversuchs in der Kleingruppe gemeinsam mit einigen Kommilitonen. Etwa eine Stunde nach dem ersten Versuch übt der Student ein zweites Mal vor anderen Schülern derselben Klasse. Den Zweitversuch wertet er meist allein aus, überdenkt ihn in Verbindung mit den Ersterfahrungen und konzipiert den dritten und letzten Versuch, der erst nach einer Woche abläuft. Diskussion und Analyse im Seminar erfolgen nun auf der Grundlage der ersten und letzten Fernsehaufzeichnung und einem Lehrkonzept, welches, vom Studenten ausgearbeitet und vervielfältigt, bewußt knapp und übersichtlich gestaltet ist. Übt ein Seminarteilnehmer ohne überzeugende Argumente „retrospektive Verbalkritik“, so muß er, wenn er nicht unglaublich werden will, eine andere möglichst bessere Versuchsleistung erbringen.

Nach einem modifizierten Organisationsmodell können bei entsprechender Personal-, Geräte- und Raumausstattung in 15 Seminaren pro Woche zu je 24 Teilnehmern in zwölf Semesterwochen 360 Studenten trainieren, wobei jeder einzelne drei Lehrversuche durchführt und an der Auswertung von 48 Aufzeichnungen aktiv beteiligt ist“.

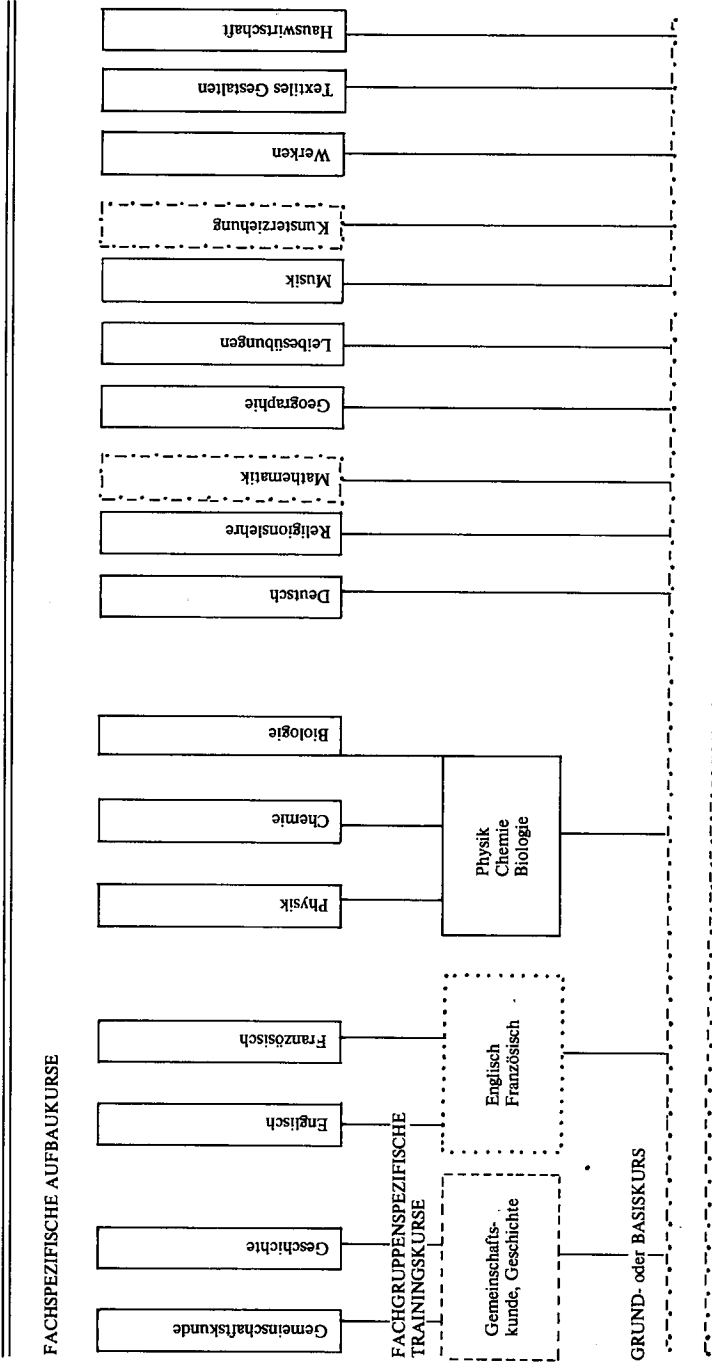
- Parallel zum Microteaching besteht für die Studierenden, die nicht die Trainingskurse besuchen, die Möglichkeit, folgende Praktika in Auswahl zu absolvieren: Sonderschule, Gehörlosenschule, Sozialpraktikum, Wirtschafts- und Betriebspraktikum u. ä.

*Blockpraktikum I* (6-wöchig während der vorlesungsfreien Zeit) bisher: Hochschulfernes Praktikum

Dieses Praktikum schließt sich von der Intention, ein qualifiziertes Lehrverhalten aufzubauen, unmittelbar an das „Training des Lehrverhaltens in Kurzszenen“ an. Es bietet den Studierenden die Möglichkeit, das Lehren über längere Zeit und als fortlaufende Unterrichtsarbeit des Schulalltags zu versuchen, zu üben und ihr Lehrverhalten kontinuierlich zu überprüfen. Zum Zwecke der qualifizierten Durchführung dieses Prakti-

KONVERTIBLES KURSSYSTEM ZUM  
SITUATIVEN LEHRTRAINING  
- SKILL-SEQUENZEN -

Pädagogische Hochschule Freiburg  
Georg E. Becker



--- entwickelt, SS 71  
- - - in der Entwicklung befindlich, WS 71/72, SS 72  
... Entwicklung geplant, ab SS 72  
\_\_\_\_\_ Entwicklung vorgesehen

kums wurde die „Didaktische Handakte, III. Folge“ erarbeitet, deren Kernstück ein „Kriterienkatalog zur Beurteilung von Unterricht“ darstellt. Der Kriterienkatalog ist so konzipiert, daß bestimmte Faktoren der Unterrichtsplanung, der Durchführung von Unterricht und der Unterrichtskontrolle nach Ausprägungsgrad überprüft und als Verlaufskurve zur Entwicklung eines Entwicklungsreliefs des Lehrverhaltens über eine längere Zeit festgehalten werden können.

In diesem Sinne hat auch das Blockpraktikum I hinsichtlich des Aufbaus eines zunehmend qualifizierten Lehrverhaltens ausgesprochen diagnostisch-therapeutische Funktionen. Es wird von den Vertretern der Schulpädagogik in enger Zusammenarbeit mit den Mentoren betreut.

Angesichts der regionalen Situation Freiburgs soll dieses Praktikum — als hochschulfernes Praktikum — die Studierenden auch mit der besonderen Stellung und Betreuung der Schulen auf dem Lande (Grundschule, Hauptschule als Mittelpunktschule, Nachbarschaftsschulen) vertraut machen.

Bei diesem Praktikum wird nach Möglichkeit der *Stufenschwerpunkt* des Studierenden berücksichtigt.

Die Teilnehmer an diesem Praktikum machen sich durch Hospitation mit der konkreten Situation der Klasse und mit dem Klassenarbeitsplan vertraut. Der Ausbildungslehrer wird bei der Festlegung und Verteilung der Aufgaben an die Studentengruppe jeweils die Klassensituation und den Ausbildungsstand der Praktikanten berücksichtigen und eine sinnvolle Arbeitseinteilung ermöglichen. Es wird davon ausgegangen, daß der Student vorgefundene Unterrichtsformen kritisch zur Kenntnis nehmen, d. h. sie nicht unkritisch nachahmen und übernehmen soll, sondern sie auf dem Hintergrund didaktischer Theorie stets neu überdenkt und überprüft. Diese theoriegesteuerten Kriterien sollen dann in den Unterrichtsversuchen des Studierenden ihren Niederschlag finden. Auf diese Weise wird versucht, Praxis durch Theorie und Theorie durch Praxis zu überprüfen. Die zu diesem Zweck vom Ausbildungslehrer angesetzten Besprechungen gehören wesentlich zum Aufgabenbereich des Praktikanten.

Im einzelnen sollen Fragen nach erzieherischen Maßnahmen des Lehrers, nach Formen des Umgangs und der Schulsitte in der Klasse, nach der Anordnung des Unterrichtsstoffes etc. gestellt werden; darüber hinaus sollen möglichst bald einfache Formen der Unterrichtsarbeit durchgeführt werden<sup>4</sup>. Wichtige Situationen des Unterrichts sollen wiederholt geübt werden (z. B. Auftragserteilung in der Anfangssituation, Gesprächsführung, Auswertung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitsergebnissen). Nicht die Anzahl der Unterrichtsstunden, sondern die intensive und durchdachte Vorbereitung und Überprüfung von Unterricht ist als Maßstab anzulegen. Vorbereitung und Überprüfung sollten nach Möglichkeit in der Gruppe (evtl. Team-Teaching) gemeinsam mit dem Ausbildungslehrer vorgenommen werden. Nach Abschluß des Praktikums gibt der Ausbildungslehrer über seine Praktikanten einen kurzen Bericht diagnostisch-therapeutischen Inhalts an die Schulpraktische Abteilung der Päd. Hochschule, der sich im wesentlichen auf die allgemeinen Aspekte des Kriterienkatalogs „Planung“, „Durchführung“, „Reflexion des Unterrichts“, „Engagement im Praktikum“ und auf besondere Empfehlungen bezieht.

4 Richtlinien für die Durchführung der Schulpraktika, PH Heidelberg.



*Blockpraktikum II* (6-wöchig während der vorlesungsfreien Zeit) bisher: Stadtschulpraktikum

$F_1$  = *Fachdidaktisches Wahlfachpraktikum* Sekundarstufe II

$F_2$  = *Fachdidaktisches Beifachpraktikum*

$F_3$  = *Fachdidaktisches Praktikum* Sekundarstufe II

Mit dem Blockpraktikum I endet der von den Erziehungs- und Grundwissenschaften betreute Anteil der Schulpraktika innerhalb des Grundmodells; in der Folge werden alle nachgenannten Praktika von den Fachdidaktiken betreut:  $F_1$  — Praktikum (Wahlfach),  $F_2$  — Praktikum (Beifach) und Blockpraktikum II (am Hochschulort als fachdidaktische Qualifizierung über längere Zeit).

Besondere Kennzeichnungen dieser fachdidaktischen Schulpraktika sind in den Arbeitspapieren der Projektgruppen II,3 „Sprache und Kommunikation“ (Freiburg/Lörrach) und „Fachdidaktische Projekte des Faches HTW“ (PH Freiburg, Busse u. a.) dargestellt.

Am Ende dieses 8-semesterigen I. und II. Studienabschnittes steht die „Lehrfähigkeit“, d. h. die „Fähigkeit, das Lehren zu erlernen“.

### *Der Dritte Studienabschnitt*

Er führt als berufseinübender Abschnitt die in den beiden vorangegangenen Abschnitten vorbereiteten und aufgebauten Qualifikationen zunehmend konkret durch, sei es in der Art eines modifizierten Referendariats oder als Organisationsform des „klinischen Jahres“; er umfaßt 15 Monate. In dieser Zeit sind 3 Monate für die Anfertigung der Zulassungsarbeit enthalten; diese kann frühestens nach dem 6. Monat begonnen werden. Sie ist in einem Fach zu fertigen; während dieser Zeit kann die Teilnahme am Unterricht im anderen Fach entfallen bzw. reduziert werden. Das Thema der Zulassungsarbeit soll aus der Praxis erwachsen.

Ausgegangen wird von einem 1 1/2-Fach-Studium. An Praxisstunden sind zu erbringen:

4 Wochenstunden je Fach = 8 Wochenstunden

Die Unterrichtspraxis soll nicht isoliert in Einzelstunden, sondern in einer kontinuierlichen Arbeit bezüglich Lehrstoff und Klassensituation ermöglicht werden (Lehreinheiten).

Die Unterrichtseinheit soll jeweils vorbesprochen, die gehaltenen Stunden nachträglich ausgewertet werden. Deshalb sind in den ersten 2—3 Wochen in der Regel noch keine eigenen Lehrversuche durchzuführen, vielmehr soll eine Orientierung über Klassenstand und -situation erfolgen. Die Unterrichtspraxis erstreckt sich über den gesamten Bereich der jeweiligen Schulstufen<sup>5</sup>. Der zu erteilende selbständige Unterricht dient ausschließlich dem Aufbau der Lehrbefähigung und darf nicht zur Ausfüllung von Depuatslücken mißbraucht werden.

Die Unterrichtsbefähigung kann nicht mit der Benotung von Einzellehrproben ermittelt werden, sondern soll durch eine Beurteilung auf Grund eines Kriterienkatalogs erfolgen.

5 Oder: „Lernstufen“.

## 2. Der fachdidaktische Anteil des III. berufseinführenden Abschnitts:

Die Fachdidaktik benötigt während der III. Phase in beiden Teilen pro Fach mindestens 2 Wochenstunden zuzüglich 2 Stunden für fachdidaktische Forschung spätestens nach dem sechsten Monat.

Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse sind in Schwerpunkten Gegenstand der fachdidaktischen Ausbildung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Schulpraxis. Eine entsprechende sachliche und personelle Ausstattung, die im Augenblick nicht gegeben ist, muß gewährleistet sein.

3. Der erziehungswissenschaftliche Anteil des II. berufseinführenden Abschnitts, sowie die stundenmäßige Gesamtzahl und -aufgliederung ist aus folgender Graphik ersichtlich:

	Schulpäd.	Psychol.	Soziol.	Fachdid.	Schulpraxis	
1. Semester bzw. 1. Teil	4	2	-	6	8	Tertial
					8	Semester- ferien
2. Semester bzw. 2. Teil	4	-	2	6	8	
					8	Semester- ferien
12.-15. Monat					4	

### Anmerkung zur Graphik:

Die volle Belastung tritt nur in den Semestern ein; während der Semesterferien ist die Belastung auf die Schulpraxis beschränkt. Fertigung der Zulassungsarbeit in den Semesterferien, so daß keine Reduzierung der Fachdidaktik eintritt.

## Schlußbemerkungen

Das Gesamt-Curriculum der schulpraktischen Ausbildung ist so konzipiert, daß

- es den Bedingungen der *Gesamthochschule* entspricht; vornehmlich ist dabei auf die *Durchlässigkeit* für alle Lehrer, für verschiedene Studiengänge etc. zu verweisen;
- die Ausbildung des Stufenlehrers, genauer des „Stufenschwerpunktlehrers“ (Lernstufen) gewährleistet ist: Primarstufe (P), Sekundarstufe 1 (S 1), Sekundarstufe 2 (S 2)
- eine „einstufige Lehrerausbildung“ gewährleistet ist und von einem „Didaktischen Zentrum“ koordiniert wird.

Gemessen an der Realsituation der Lehrerausbildung ist zur Optimierung der Arbeitsbedingungen der schulpraktischen Ausbildung als Forderung generell noch auf folgende Punkte und Maßnahmen hinzuweisen:

- Qualifikationsmaßnahmen für Ausbildungslehrer/Mentoren, angemessene Vergütung für alle an der schulpraktischen Ausbildung beteiligten Lehrer

- qualifizierte Lehrerfortbildung — Kontaktstudiengänge (s. „Studiengruppe Lehrer — Dozenten“ a. d. PH Heidelberg, u. a.)
- Ausbildungsschulen — „Schulkliniken“  
materiale Ausstattung, geringe Klassenstärken
- geringe Gruppenstärke der Studierenden in den Praktika (max. 5 Stud.)

#### *Diskussionsbericht: (A. VOGEL)*

Von Anfang an zeigte die Projektgruppe die Tendenz, die Darstellungen und Erläuterungen des Sprechers durch punktuelle und präzise Fragen verdeutlicht zu erhalten und kritisch zu hinterfragen. So ergaben sich sogleich z. T. längere Diskussionen über Probleme wie „qualifiziertes Lehrverhalten als Endverhalten“, „Kooperationsfähigkeit“, „Reflexionsbereitschaft“ etc., die generell auf mögliche, vielleicht nicht sogleich erkennbare „Leerformeln“ hin überprüft wurden.

Nach jeweils genügender Auseinandersetzung darüber wurde das Projekt in der Organisationsform des *Grundmodells* behandelt. Schwerpunkte dieses Gesprächsabschnittes bildeten die Organisationsform des „Audio-visuellen Schulpraktikums“ (AV-Schulpraktikum), seine Inhalte und Arbeitsmaterialien sowie seine bisherigen Ergebnisse; des weiteren wurden Fragen des Micro-Teaching, wie es in Freiburg in Basiskursen und in Intensivkursen versuchsweise praktiziert wird, Fragen der Beurteilung von Unterricht durch Kriterienkataloge im Bereich der Blockpraktika und der fachdidaktischen Praktika behandelt.

Beim AV-Schulpraktikum waren es vor allem Fragen und Probleme des allmählichen Wechsels der Rollen, vom vorhandenen Schülerverhalten des Studierenden zum aufzubauenden Lehr(er)verhalten; aber auch Fragen nach dem Aufbau und Funktionieren des Medienverbundsystems, der Koordination von theoretischer Grundlegung und Konkretisierung in der Schulwirklichkeit und Fragen zum Aufbau der Didaktischen Handakte I waren ebenso Gegenstand von Erörterungen wie solche nach den Formen der Kooperation aller am AV-Schulpraktikum beteiligten Erziehungs- und Grundwissenschaftler. Dabei konnte sowohl auf die Fächer-integrierende Arbeitsform verwiesen als auch die Notwendigkeit betont werden, ständig neue Optimierungsversuche zu betreiben.

Im weiteren Verlauf wurden sodann Fragen gestellt und beantwortet, die auf Überprüfung, Effektivitätskontrolle und Optimierung der Modelle zielten. So wurde z. B. danach gefragt, an welcher Stelle die AV-Thematik wieder aufgegriffen würde, um der Gefahr einer nur oberflächlichen Behandlung der Themen zu entgehen.

Später verdichtete sich die Diskussion um den von der Schulpraktischen Abteilung Freiburg entwickelten „Kriterienkatalog zur Beurteilung von Unterricht“ innerhalb des Zieles, Lehrverhalten allmählich aufzubauen und zu qualifizieren. Dabei wurde u. a. die Frage aufgeworfen, ob sich „die Studenten das Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung nicht selbst erarbeiten“ könnten. Besonderes Interesse fanden hierbei vor allem der internationale Forschungsstand, die Messung des Ausprägungsgrades und der Skalierung, die Formen des Konsensus zwischen Beurteilern und Beurteilten, letzteres vor allem unter dem Aspekt der diagnostisch-therapeutischen Funktion dieses Konzepts, das die ganze schulpraktische Ausbildung konstitutiv durchzieht. Dabei bestätigte ein Mitglied des Plenums, daß „das Freiburger Modell äußerst praxisintensiv“ sei.

In einem weiteren Gesprächsabschnitt, der das Micro Teaching zum Inhalt hatte, wurden nach der Darstellung durch den Referenten Aspekte der Durchführung der Kurse, der Erfahrungen innerhalb des Training-Sektors, erkennbare Lernfortschritte des Studierenden bezüglich eines sich anbahnenden Lehrverhaltens etc. angesprochen. Im allgemeinen war man sich einig, dieses Verfahren weiter zu intensivieren und zu optimieren.

Neben dem Aufweis des Stellenwertes der beiden Blockpraktika wurde im Fortgang der Erörterung des Freiburger Schulpraxismodells auf die *Beiträge der Fachdidaktiken* zur weiteren Intensivierung des Grundmodells eingegangen. Besondere Bedeutung gewannen dabei die die Fachpraktika ( $F_1$ ,  $F_2$ ) vorbereitenden und effektivierenden „*Projekte*“ der Fachdidaktiken. Dazu war es notwendig, zunächst auf die zeitlich-diagonal versetzte Abfolge der fachdidaktischen, schulpraxisrelevanten Veranstaltungen hinzuweisen, ehe auf die verschiedenen Intentionen der „*Projekte*“ eingegangen wurde. Nach der Darlegung durch Frau Busse, Dozentin an der PH Freiburg für HTW, wurde der Versuch, Schulpraktika im Wahl- und Beifach durch fachdidaktische Projekte zu intensivieren, eingehend diskutiert und befürwortet. Vor allem die Differenzierung in „*Projekte zur Vorbereitung der Praktika*“ ( $F_1$ ,  $F_2$ ) und in solche zur „*Unterrichtsforschung*“ ( $P_3$ ,  $P_4$ ) wurde mit Interesse zur Kenntnis genommen.

Eine grundsätzliche Dimension erreicht die Diskussion mit dem Problem, ob das Lehrstudium aus der Schulpraxis heraus zu entwickeln sei oder ob versucht werden solle, Schulpraxis als „Beleg“ für das Studium zu nehmen. An dieser Stelle wurde vom Sprecher nochmals auf die Genese des Freiburger Modells Schulpraxis eingegangen. Im Zusammenhang damit wurde auch das Problem der „*Inhalte*“ der Schulpraxis unter Berücksichtigung der Sozialwissenschaften diskutiert.

In einem abschließenden Abschnitt des Gesprächs wurde das Freiburger Schulpraxismodell Diskussionspunkten unterworfen, die in der Planungsgruppe des Hochschultages Gesprächsgegenstand waren. Kooperation aller an der schulpraktischen Ausbildung Beteiligten (positiv interpretiert), Einführungsveranstaltungen (vielschichtig vorhanden), direkte — oder mediale Ersterfahrungen von Unterricht (beides gegeben), das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik (in den „*Projekten*“ a. a. O. positiv konkretisiert), Inhalt und Ziele der Gesamtausbildung (im Modell deutlich und konkret aufgezeigt).

Der Problemkreis „*Mentoren, Kontaktlehrer und technisches Personal*“ wurde gegen Ende der Diskussionen noch etwas ausführlicher diskutiert. Von Freiburg wurde der Aufbau von „*didaktischen Zentralstationen*“ vorgeschlagen, ein Arbeitskreisteilnehmer stellte das Hessische Lösungsmodell vor.

In Freiburg wird Wert darauf gelegt, die Ausbildungslehrer und Mentoren zunehmend dazu zu befähigen, das Lehrverhalten der Studierenden innerhalb eines spezifischen Schulpraxis-Guidance-Systems zu diagnostizieren, mögliche therapeutische Maßnahmen sowohl empfehlen als auch durchführen zu können. Auf diese Weise würden sie zu echten Mitarbeitern der Päd. Hochschule.

### *Ergebnisse*

Bedingt durch die Notwendigkeit einer Erstinformation erfolgte die Sichtung und Besprechung des Freiburger Schulpraxismodells stärker auf der Ebene der *Darstellung* und *Interpretation* als auf der einer vertiefenden Überprüfung. So ergaben sich zwar zu je-

dem Detail des Modells Fragen, alternierende Vorschläge. Vergleiche mit anderen bestehenden Modellen, erbrachten aber keine konkreten Ergebnisse, die über das Modell hinausgingen oder am Modell in die Tiefe gingen.

So sind die Ergebnisse dieser Projektgruppe in einer gewissen Vorläufigkeit zu sehen, die „offene Fragen“ a. a. O. zu behandeln und zu überprüfen notwendig machen wird.

Einzelfragen wie:

- Organisationsform der Praktika,
- Kriterien zur Beurteilung von Unterricht (Kriterienkatalog)
- Projektarbeit zur Vorbereitung der fachdidaktischen Praktika
- Schulpraxis: Organisationsform und Inhaltlichkeit
- Konstruktion von Praxismodellen und Sozialwissenschaften

konnten deshalb jeweils nur angesprochen und gesichtet, nicht aber zu lösen versucht werden. Oben genannte Einzelfragen werden vielmehr Gegenstand weiterer Einzelpublikationen sein, die in zwangloser Folge von Mitarbeitern der Projektgruppe der PH Freiburg vorgelegt werden.

#### 4.1.4 Praxiserfahrung als Komponente der wissenschaftlichen Lehrerausbildung — Berufsfeldbezug des Didaktischen Zentrums<sup>1</sup>

Bearbeitet von: FRIEDRICH ROTH (Sprecher), BERND BECKER, KARLA GÖLL, KARL-HEINZ HOFFMANN, INGE HOLLER, ANTON JELINIK, FRITZ SANDMANN, HARALD STEFAN, DIETRICH ZIEGER, alle Frankfurt/Main; HELLMUT FLIEGNER, PH Rheinland Abt. Köln.

1. Die vorgegebenen bildungs- und hochschulpolitischen Entscheidungen (bis auf weiteres Zwei-Phasen-Struktur der Ausbildung; 6 Semester als Mindestdauer der theoretischen Studien; vollausgebauter Vorbereitungsdienst; ausbildungs- und aufgabenorientierte Fortbildung) werden hier als Komponenten der gesellschaftlich-politischen Rahmensituation angesehen, an der sich Stellungnahmen und Vorschläge orientieren. In ihren grundsätzlichen Thesen und Implikationen beanspruchen diese zugleich Aussage-

---

1 Die Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Haupt- und Realschulen findet in Hessen in Universitäten statt. Im Rahmen des auf eine Mindestdauer von 6 Semestern angelegten Studiums entscheiden sich die Studenten entweder für das Studium der Primarstufe (Lernbereich im Zusammenhang der Grundschuldidaktik und 1 Schulfach) oder der Sekundarstufe I (2 Schulfächer). Für beide Ausbildungsgänge sind das Studium von 4 Bereichen der Grundausbildung (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Soziologie der Erziehung und Politische Bildung) und zwei Praktika obligatorisch.

Die fachdidaktischen und grundwissenschaftlichen Seminare der früheren Abteilungen für Erziehungswissenschaften wurden in die neugegründeten Fachbereiche der Universität überführt (in Frankfurt/Main: in 14 von insgesamt 19 Fachbereichen. So gehören beispielsweise zum Fachbereich 3 — Gesellschaftswissenschaften — die bisherigen Seminare für Soziologie der Erziehung, für Politische Bildung und für Didaktik der Sozialkunde sowie die aus den Fakultäten übergeleiteten Seminare für Gesellschaftslehre, für Fürsorgewesen und Sozialpädagogik, für Völkerkunde und die Institute für Sozialforschung und für Politikwissenschaften; zum Fachbereich 13 — Physik — gehört neben den bisherigen Institutionen der Fakultät das Seminar für Didaktik der Physik). Für die zukünftige Entwicklung wichtig ist die Tatsache, daß damit die Lehrerausbildung einerseits „aufgeteilt“, andererseits in den Fachbereichen fachspezifisch „zusammengeführt“ wird. Die wissenschaftsorganisatorische und hochschuldidaktische Lösung der damit gestellten Probleme wird für die gesamte Reform entscheidend sein.

wert für andere Grundmodelle, z. B. für ein auch von uns als notwendig angesehenes achtsemestriges Studium oder für phasenintegrative Ausbildungsstrukturen.

Konzeptionell-theoretische Fragen werden nur kurz angesprochen. Die wissenschaftstheoretische und hochschuldidaktische Klärung ist im Gang. Aber auch auf dieser Ebene hilft die beste Theorie nicht, wenn nicht die hochschuldidaktische *Praxis* ein festes Fundament erhält. Es muß deshalb von vornherein — zehnjährige Erfahrungen in der ersten Entwicklungsphase in den Universitäten Frankfurt und Gießen legen das nahe — angesichts der dualen Struktur des Realisierungsfeldes (Hochschule-Schule) auf die Notwendigkeit *umfassender Sicherung der institutionellen, personellen und materiellen Bedingungen der hochschuldidaktischen Integration der schulpraktischen Studien* mit Nachdruck hingewiesen werden.

Bei den bisher bestehenden weithin unzulänglichen Voraussetzungen wird — trotz hohen Engagements von Praktikumsberatern, Mentoren (Kontaktlehrern) und Studentengruppen — nicht nur die Konzeption ständig durch die Situation in Frage gestellt; es wird auch das Verhältnis zwischen Universität und Schule — bei aller Kooperationsbereitschaft — auf Grund ständiger Unzulänglichkeiten, Behelfslösungen und Mißbeliglichkeiten beeinträchtigt. Würde man abermals versäumen, diese Fragen für alle Beteiligten innerhalb und außerhalb der Universität (einschließlich der schulischen, verkehrsmäßigen und organisatorischen Bedingungen des Flächenstaates) mit aller Klarheit zu regeln, wäre das entscheidende Problem auch jetzt, bei der Ausbildung von Stufenlehrern mit fachlichem Schwerpunkt, nicht „konzeptionsgerecht“ zu lösen. Ein solches Versäumnis würde aber die Reorganisation der Lehrerbildung im Kern gefährden.

2. Unter wissenschaftstheoretischen sowie wissenschafts- und hochschuldidaktischen Aspekten setzen zukunftsweisende Innovationen voraus, daß das für die inhaltliche und methodische Struktur der Ausbildung konstitutive Theorie-Praxis-Verhältnis nicht auf bestimmte Lehrmeinungen fixiert, sondern in die öffentliche wissenschaftlich-hochschuldidaktische Diskussion und Auseinandersetzung gestellt wird.

In diesem Bemühen um eine gemeinsame Situationsanalyse dürfte auch die sicherste Garantie dafür liegen, daß weder ein betriebsam-technologischer Praktizismus noch eine heilversprechende „Arkanpraxis“ die angelaufenen Prozesse verstellt oder fehlleitet.

Für diesen Prozeß offener Kommunikation und Diskussion im Kooperationsbereich Hochschule — Berufspraxis seien einige Diskussionsaspekte skizziert:

(1) Die pädagogische *Praxis* ist mit fortschreitender Bedeutung von Wissenschaft und Technik für die gesellschaftlich-politische Entwicklung in zunehmendem Maße von *Theorie* abhängig (wissenschaftliche „Beratung“ des beruflichen Handelns in der Gesellschaft). Umgekehrt ist Wissenschaft in ihren Aufgabestellungen, Bedingungszusammenhängen und Erkenntnismethoden um so stärker auf Orientierung an der Praxis angewiesen („gesellschaftliche Relevanz“ von Lehre und Forschung).

(2) Die durch die steigende Rationalität aller Lebensbezüge bedingten Veränderungen fordern den *Beruf des Lehrers* in besonderer Weise heraus. Zu seinen Aufgaben in Studium und Beruf gehört somit die intensive Auseinandersetzung mit diesen durch den Wandel der Theorie-Praxis-Korrelation bedingten gesellschaftlichen Veränderungs- und Zukunftsperspektiven.

(3) Der Katalog der Berufsqualifikationen des Lehrers ist deshalb — im Sinne einer wissenschaftlich begründeten Professionalität — in einem „kritischen Verhältnis“ zur

*Praxis* zu entwickeln; der Praxisbereich ist immer zugleich unter der Perspektive „zukünftiger Praxis“ als zu verändernder Praxis zu verstehen und von der Theorie „anzugehen“.

(4) Die Berufsvorbereitung kann nicht mehr darin bestehen, daß technische Berufsfertigkeiten nach tradierten Verhaltensmustern pragmatisch eingeübt und weitergereicht werden. Berufspraxis ist nur noch als *wissenschaftlich „beratendes“*, in wissenschaftsorientierter Kooperation zu realisierendes und nach objektiven Kriterien kontrollierbares Handeln möglich.

(5) Meisterlehre ist also in jeder Form absolet, auch in der „technologischen“; denn bloße „Technik“ als zweckrationale Verfügung über ein erfahrungswissenschaftlich begründetes Arsenal von Mitteln würde das Theorie-Praxis-Verhältnis auf die instrumentalen Bereiche reduzieren, entscheidende Handlungs- und Problemfelder der Berufspraxis verstellen und damit auch der Theoriebildung eine wesentliche Erfahrungsgrundlage entziehen. Einer auf Totalität des Handlungsfeldes gerichtete Theorie wächst vielmehr die Aufgabe zu, das technische Verfügenkönnen in den Ziel-, Bedingungs- und Prozeßzusammenhang emanzipatorischer *Berufs- und Lebenspraxis* einzubeziehen.

(6) Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist komplizierter, als es gängige, oft auch notwendige Vereinfachungsformeln erscheinen lassen. Zum einen steht die Entwicklung berufsbezogener Qualifikationen unter der Forderung, berufliche Leistung durch zweckrationales Wissen und technisch-instrumentales Können schwerpunkt- und fachbestimmt zu begründen und damit den Lehrer zu vermittelnder Teilnahme am gesamtgesellschaftlichen Prozeß des wissenschaftlich-technischen Fortschritts zu befähigen. Zum andern gilt es, dem Prozeß des zunehmenden „Praxisschwunds“ in den Sozialisationsprozessen und Lebensbereichen und damit dem Überhang technisch-apparativer Strukturen („Sachzwänge“) im gesellschaftlichen System entgegenzuwirken und zwar durch Befähigung zur differenzierten Analyse von „relevanten Berufssituationen“ und zu einem entsprechenden Handeln, das auf die Einbeziehung technischen Verfügens in die soziale Lebenswelt zielt.

(7) Diese spannungsvolle Aufgabe erhält ihre wissenschaftssystematische Entsprechung in dem institutionell und hochschuldidaktisch folgenreichen Sachverhalt, der darin besteht, daß jeder Unterricht — als Kernbereich didaktischer Praxis — immer in einem *zweidimensionalen Theoriebezug* steht, der zudem fachspezifisch differiert:

- a) zur fachwissenschaftlichen Theorie (Unterrichtsinhalts- und Lehrmethodenprobleme)
- b) zur allgemeindidaktisch-erziehungswissenschaftlichen Theorie (Ziel- und Realisierungsprobleme).

(8) Die verhängnisvolle Kluft zwischen Studium und Berufspraxis kann nur überwunden werden,

- a) wenn die Spannungsebenen und vielfältigen Interdependenzen in den gegenläufigen Bezügen von Theorie und Praxis (erkenntnisleitende Interessen — handlungsleitende Interessen; Handeln im Erkenntniszusammenhang — Erkennen im Handlungszusammenhang) im Studium sichtbar und virulent werden. Das gilt sowohl für die phasenbestimmte wie für die „integrierte“ Ausbildung. (Trennung in „Räume“ oder „Abschnitte“ nach Gesichtspunkten: hier Theorie, dort Praxis, mechanistisch aufeinander bezogen durch einen technologischen „Rückkopplungsbegriff“, würde Dysfunktionalität und Rückfall bedeuten.)

b) wenn die Situationen und Probleme der Berufspraxis zum *zentralen und einheitsstiftenden Gegenstandsbereich* in den Ausbildungsgängen der beteiligten Wissenschaften werden: mit allen Konsequenzen, die sich daraus für Interaktion und Kommunikation innerhalb und außerhalb der Hochschule ergeben.

(9) Die zu entwickelnden *Curricula* der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche (in die nicht nur die intradisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, sondern auch die interdisziplinäre der schulfachbezogenen Fachbereiche untereinander und mit den an der Grundausbildung beteiligten Fachbereichen „einzuplanen“ ist) müssen unter einheitlichen Gesichtspunkten und studienorganisatorischen Regelungen die schulpraktischen Studien als integrierende Bestandteile und damit auch die konkrete Zusammenarbeit mit den Schulen einbeziehen.

Durch diese curriculare Integration würde zugleich das unserer Zeit und ihren Bildungseinrichtungen gestellte Praxisproblem im *tertiären Bereich* einer stufenadäquaten Lösung zugeführt.

(10) Alle Konzeptionen bleiben auf dem Papier, wenn nicht die *Voraussetzungen* zu ihrer Verwirklichung geschaffen und laufend gesichert werden. Wenn die Reform der Lehrerbildung, für die die hochschuldidaktische Integration der schulpraktischen Studien ein entscheidendes Motiv ist, gelingen soll, müssen auf beiden Seiten „klare Verhältnisse“ geschaffen werden, konzeptionell und haushaltsmäßig. Sowohl für die Schule als auch für die Hochschule ist es unzumutbar, die Übernahme von Aufgaben zu erwarten (deren Erfüllung zudem nicht in ihrer jeweiligen alleinigen Kompetenz liegt), wenn man nicht die zu übernehmenden Anteile an der gemeinsamen Aufgabe auf sichere Grundlagen stellt. Die einschlägigen Konzeptionen der Universität müssen deshalb durch flankierende Haushalts- und Organisationsmaßnahmen abgesichert werden.

#### 4.1.4.1 Die Berufsausbildung im Kooperationsfeld von Theorie und Praxis

##### 4.1.4.1.1 Differenzierung und Integration

Der Erfolg der fachspezifischen Integration der Lehrerbildung in die Universität wird wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, eingewurzelte „akademische“ Trennungen und ihre sozialen und berufssoziologischen Auswirkungen zu überwinden. Als schier unüberwindliche Hindernisse blockierten den Weg zur vollen wissenschaftlichen Ausbildung besonders die Spannungen

- (1) zwischen systematischen Fachstudien und berufsbezogener Grundausbildung,
- (2) zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik,
- (3) zwischen Studium und Berufseinführung, und in allen Ausbildungsbereichen
- (4) das Auseinandertreten von Theorie und Praxis: nicht nur Theorie und Praxis der Erziehung, sondern — was in den letzten Jahren zunehmende Kritik hervorrief — Theorie und Praxis der Lehrerbildung selbst!

Eine entscheidende Frage dabei ist: Durch welche Institutionen ist die Integration zu realisieren? Die hessische Grundentscheidung — „fachspezifische Integration“ — weist diese Aufgabe primär dem Fachbereich zu. Im Hinblick auf die *jeder* Lösung immanente Ambivalenz ist durchaus auch die Möglichkeit einzukalkulieren, daß mit dieser fachspezifischen Integration zwar die Trennung auf der Ebene Fachwissenschaft/Fachdidaktik



(die von der Grund-, Haupt- und Realschullehrerausbildung in der HfE/AfE-Periode<sup>2</sup> trotz Auftrags des Gesetzgebers weder inhaltlich noch institutionell überwunden, von der Gymnasiallehrerausbildung ohnehin auf die Ebene Studium — Berufseinführung verlagert wurde) nunmehr zwar institutionell „beseitigt“ worden ist, daß aber — als Kehrseite dieses Prozesses — eine neue Trennung als Möglichkeit hinzutritt: die Separierung der am „gemeinsamen Werk“ beteiligten Studienfächer. Was im didaktischen Bereich auf eine isolierende Verselbständigung der Schulfächer hinausliefe. Diese strukturell gesehen „schwache Stelle“ des Modells sollte im Interesse der *inhaltlichen* Überwindung der Gräben nicht durch organisationseuphorische Erwartungen verdeckt werden. Gerade wenn man nicht nur das fachwissenschaftliche „Engagement“, sondern auch die Vereinheitlichung auf dem Wege der fachspezifischen Integration erreichen will, muß man von vornherein ins Auge fassen, daß die fachorientierte Dezentralisation der Ausbildungsaufgabe zum Auseinanderlaufen der Fächer führen kann, in einer Zeit, die schulpolitisch große Anstrengungen unternimmt, dem „Auseinanderlaufen der Lehrer“ (JASPERS) im Schulwesen ein Ende zu setzen.

Man sollte also die Lösung der Inhaltsprobleme nicht nach dem technologisch-instrumentalen Muster sich selbst regelnder Systeme von der „Organisation“ erwarten und im übrigen den situativen Imponderabilien überlassen. Man würde damit versäumen, für ständige Mitwirkung im kommunikativen Bereich, für Regulative und gegebenenfalls auch Korrektive von Anfang an ebenfalls den institutionellen Rahmen zu schaffen.

Die Einheit der Lehrerausbildung in der modernen „Massenuniversität“ wird also — wie auch nach anderen Modellen — immer eine „labile“ sein, eine durch Lehrende und Lernende unter Mitarbeit beruflich Praktizierender zu sichernde und gemeinsam zu erfüllende ständige Aufgabe. Dabei ist die vielfache Interdependenz der eingeleiteten Reformmaßnahmen im Gesamtzusammenhang der Integrations- und Differenzierungsprozesse von Anfang an in Rechnung zu setzen; zumal neben den zu lösenden Struktur- und Funktionsfragen die Inhaltsprobleme der Lehrerausbildung in unserer Gesellschaft zu erheblichen Divergenzen und Kontroversen führen werden.

Die Lösung dieser Kardinalfrage der Reform — die Überwindung der mehrfachen Trennung als Voraussetzung für die Einheitlichkeit und durchgängige Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung — erfordert

- a) ein abgestimmtes und ausgewogenes allgemeines *Inhaltsangebot* der nunmehr an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen (das über die an den Mindeststudienzeiten orientierten „Kernbereiche“ hinaus auch die weiterführenden Themen und Problemfelder einschließt);
- b) die Ermöglichung eines durch Fächer- und Schwerpunktwahl unter inhaltlichen, wissenschaftsmethodischen und arbeitsorganisatorischen Gesichtspunkten projizierten *Studienganges* des Studenten (der primär berufs- und lehramtsbezogen konzipiert ist, in den aber weiterführende Elemente — mit Unterstützung durch Information und Beratung — eingebaut werden können).

2 Entwicklung der lehrerausbildenden Institutionen in Hessen seit 1949: Pädagogische Institute — Hochschulen für Erziehung — Abteilungen für Erziehungswissenschaften der Universitäten — seit 1971: volle Integration in die Universitäten.

#### 4.1.4.1.2 Die Kooperationsebene Fachausbildung — Grundausbildung

Konkret stellt sich also die Frage, wie aus 4—5 „Fachbereichswissenschaften“ des Studenten — als angenommener Regelfall: Erstes Schulfach, Zweites Schulfach, erziehungswissenschaftlich-psychologische und gesellschaftswissenschaftliche Grundausbildung — ein einheitlicher Gegenstandsbereich im Lehr-, Lern- und Forschungsprozeß (in einer als „Datum“ gesetzten Mindeststudienzeit) entstehen und wie die Vielzahl von individuell gebildeten Varianten in den Funktionszusammenhang von Lehre, Forschung und Hochschulpolitik einbezogen werden kann.

Ein bisher ungelöstes Problem. Die Betroffenen sind skeptisch. Bei additiver Zusammensetzung isoliert erstellter „Teilstücke“ zu einem auf 4—5 Spezialprüfungen bezogenen „Stoff“ wird sicherlich das, was im Sinne der verbindenden Gemeinsamkeit eines neuen Berufsbewußtseins postuliert wird, nicht berufs- und gesellschaftsrelevantes Fundament der „Professionalität“, sondern unverbindliches und folgenloses Anhängsel sein.

Ein einheitliches Berufsbewußtsein auf der Grundlage wissenschaftlicher Lehrerbildung kann nur durch einen einheitlichen wissenschaftlichen Gegenstandsbereich begründet und legitimiert werden. Was selbstverständlich nicht heißt: durch ein egalisiertes Studiumpensum. Denn Stellenwert, funktionale und organisatorische Einordnung der nach Fächern und Schwerpunkten gewählten Grundelemente des Lehrerstudiums — Grundausbildung/Fachausbildung — werden nach individuellem Ausbildungsplan in der durch den Begriff „Stufenlehrer mit fachlichem Schwerpunkt“ (oder Fachlehrer mit Stufenschwerpunkt) gegebenen Rahmenkonzeption variieren.

Vieles ist hier, auch konzeptionell, offen, auch nach ersten gesetzlichen Regelungen noch von Erprobungsergebnissen und breiter Diskussion aller Beteiligten abhängig.

Da das entscheidende Erfolgskriterium für die neue Lösung in der „Konzentration“ der gewählten Studienbereiche liegt, muß die institutionelle Zentrierung auf das Fach zugleich bedeuten: Denken vom Fach weg, über das Fach hinaus. Dazu müssen die Fachdidaktiken, wenn sie ihren Auftrag im neuen Arbeitszusammenhang verwirklichen wollen, die Fachwissenschaften herausfordern, wie sie selbst durch ihre „Nähe“ zu diesen herausgefordert sind.

Selbstverständlich muß sich das Fachcurriculum in den berufsbezogenen Inhalten an Studienzeit und Prüfungsordnung — als politisch vorgegebenen Daten — orientieren (auch wenn deren Veränderung auf der politischen Ebene erstrebt wird). Ein wesentlicher Anstoß zur Öffnung der Fachgrenzen ist aber der mit der Eingliederung der Fachdidaktiken erweiterte didaktische Auftrag der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche, d. h. die mit der Neuregelung gegebene Notwendigkeit, nicht nur *Lehrinhalte*, Studienorganisation, Lehrmethoden und Forschungsvorhaben an schulfachbezogenen Rahmenrichtlinien, Prüfungsordnungen, Studienzeiten und hochschulpolitischen Perspektiven zu orientieren (hochschuldidaktischer Aspekt), sondern auch die *Vermittlung* der Fachinhalte, -probleme und -methoden für die verschiedenen Reife- und Schulstufen wissenschaftlich zu begründen und praktisch-experimentell zu erproben (schuldidaktischer Aspekt).

Aus dieser neuen Komponente in der Funktionsbestimmung der Fachbereiche resultiert nicht nur eine *Erweiterung* facheigener inhaltlicher Aufgaben in Lehre und Forschung, sondern auch eine Relativierung der fachlich-institutionellen Eigenständigkeit (Autonomie) von innen her: Der Fachbereich ist zur Lösung der ihm gestellten, durch die „erziehungswissenschaftliche“ Komponente erweiterten Aufgaben in einem viel hö-

herem Maße als bisher auf unmittelbare und mittelbare Unterstützung durch die pädagogisch-psychologischen, gesellschaftswissenschaftlichen und anthropologisch-philosophischen Fachbereiche angewiesen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit kann sich nicht auf die, mehr oder weniger zufälligen Interessen entspringende Artikulation „fachübergreifender“ Themen beschränken; sie ist vielmehr bereits eine notwendige Arbeitskomponente zur Lösung *facheigener* Aufgaben. Die Fachbereiche fordern im Vollzug ihres Lehr- und Forschungsprogramms einzeln oder in Gruppen — unter dem Aspekt ihrer didaktischen Doppelfunktion — die Mitarbeit der an der Grundausbildung der zukünftigen Lehrer beteiligten Wissenschaften.

Das heißt aber doch, daß diese Wissenschaften der Grundausbildung in Wahrnehmung der durch die curriculare Zuordnung bestimmten Funktion — unabhängig von dem „quantitativen“ Anteil an der Gesamtbildung — nicht entlang der Linie ihrer fachimmanenten Systematik gewissermaßen als „ungewollte Nebenwirkung“ auch Lehrer produzieren, sondern daß sie — hier für die Teilaufgabe der schulfachlichen Ausbildung, d. h. der Verwirklichung des fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Curriculums — jeweils ihren *spezifischen* „Beitrag“ in Lehre und Forschung leisten.

Die von den Fachwissenschaften via Fachdidaktik „herausgeforderten“ Beiträge der an der Grundausbildung beteiligten Wissenschaften müssen deshalb, obwohl sie weder im Arbeitsprogramm der betreffenden Fachbereiche noch in dem des Studenten von der Wissenschaftssystematik her determiniert sind, den Charakter *fester Curriculumelemente* dieser Fachbereiche bekommen; auch im Interesse einer sinnvollen Studienökonomie.

Die differenzierte, in vielgestaltigen Kooperationsfeldern zu entwickelnde *fachdidaktische Aufgabe* (die die *Stufenorientierung* von den jeweiligen fachimmanenten Ansätzen her einschließt) ist strukturprägend für diesen primär fachlich-didaktisch („vermittlungswissenschaftlich“) orientierten Bereich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Lehrinhalte und Forschungsobjekte. Hier realisiert sich die Brückenfunktion der Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften und — auf die Schule bezogen — zwischen „Fach“ und stufenbezogenem „Lernbereich“.

Ohne diese umfassende interdisziplinäre Zusammenarbeit wären die der fachlichen Curriculumrevision gestellten Struktur- und Vermittlungsprobleme nicht zu lösen, wäre die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung in Forschung und Lehre in diesem Bereich, also auch Fachdidaktik als Wissenschaft, nicht zu verwirklichen. Wie umgekehrt die an der Grundausbildung beteiligten Fachbereiche auf die Einbeziehung fachwissenschaftlich-didaktischer Erkenntnisse und Probleme in *ihre* Curricula — als exemplarische Konkretisierungen ihrer generellen Aussagen oder Problemstellungen — angewiesen sind.

Beide wissenschaftlichen Kernbereiche der Lehrerbildung sind also thematisch und operativ so aufeinander abzustimmen, daß die Curriculumelemente das Optimum an exemplarischem und systemrelevantem Gehalt für das eigene Fachgebiet und das aspektbestimmte Höchstmaß an informativer Substanz für Fragestellungen der kooperierenden Fächer haben.

Natürlich kann diese vielfache Inanspruchnahme der „Grundwissenschaften“ durch die an Unterrichtsfächern orientierten Fachbereiche nicht jeweils ad hoc, gewissermaßen „auf Abruf“, erfolgen. Das würde schließlich zur Desorganisation der Studiengänge führen. Die Unterstützung — in systematischen *Lehrgängen* und in schwerpunkthematischen *Projekten* — muß im Interesse der Konsistenz der Lehr-, Lern- und Forschungs-

prozesse auf beiden Seiten vorausschauend geplant werden; wobei vor allem die angesprochenen, jeweils für eine Reihe von Fachbereichen identischen Elemente im Kontext von Allgemeiner Didaktik, Lern-, Unterrichts- und Schultheorie als in der Hochschulöffentlichkeit ständig zu diskutierendes, kritisch zu überprüfendes, thematisch und lehrorganisatorisch zu variiendes und damit an den „Bedürfnissen“ zu orientierendes „Angebot“ für die mögliche bzw. zu erwartende Nachfrage zur Verfügung stehen.

#### 4.1.4.1.3 Die Kooperationsebene wissenschaftliche Ausbildung — Berufspraxis

Mit der Entwicklung der durch das didaktische Problemfeld zu erweiternden Curricula der „fachwissenschaftlichen“ Fachbereiche werden diese unter den „Sachzwang“ inhaltlich-operativer Arbeitsverbindung mit den „grundwissenschaftlichen“ Fachbereichen gestellt. Damit entsteht für beide Seiten aus arbeitsökonomischen Gründen die Notwendigkeit selektiver Reduktion und Konzentration auf exemplarische, interdisziplinär orientierte Schwerpunktbereiche. In der hochschuldidaktischen Herausbildung dieser Lehrstrukturen und Forschungsfelder — der Entwicklung eines praxisorientierten Wissenschaftsfeldes — liegt eine Voraussetzung für die Sicherung der Wissenschaftlichkeit des lehrberufsbezogenen Studiums. Der weitere Ansatz für die Konstituierung eines einheitlichen Gegenstandsfeldes wissenschaftlicher Studien liegt nicht im Erkenntnisbezug, sondern im Handlungsbereich, wo die praktische Tätigkeit zunehmend fach- und berufswissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden sowie die Fähigkeit zu ihrer „Anwendung“ verlangt. Zum ersten Ausbildungsmotiv — wissenschaftliche Erkenntnis in kritischer Orientierung an den Bildungsplänen (stufenbezogene Rahmenrichtlinien) zu vermitteln und zu erweitern — kommt das zweite, umfassendere: den zukünftigen Lehrer durch die Ausbildung zu befähigen, die Aufgaben und Probleme der Praxis wissenschaftsorientiert zu lösen, die Praxisrelevanz der Theorie zu realisieren. Die „Herausforderung“ — das erkenntnisleitende Interesse des Studenten — kommt hier nicht aus den *theoretischen* Problembereichen, sondern aus der Realsituation der pädagogischen *Praxis*, für den Studenten zugleich voraussichtliches zukünftiges Handlungsfeld.

Diese zweite Dimension im übergreifenden Kooperationsfeld der an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaften verlangt

- a) situationsanalytische „Aufklärung“ der vielschichtigen Interdependenz zwischen Praxis und Theorie, Verständigung über aktuell wirkende Kausalzusammenhänge und normative Strukturen, Aufhellung des Bedingungsgefüges und der kalkulierbaren Folgen zielbestimmten Handelns im Sozialfeld Schule (*Berufsfeldstudien* im Rahmen von systematischen Lehrgängen und problemorientierten Studienprojekten),
- b) Erarbeitung pädagogisch-didaktischer Fall-Entscheidungen und Handlungsentwürfe; Organisation, Realisation und Auswertung eigener Lehrversuche nach den Kriterien technologisch-funktionaler und kritisch-emanzipatorischer Rationalität und innovationsstrategischer Perspektiven (*Praxisprojekte* als integrative Studienvorhaben, die zugleich der Entwicklung und Erprobung personaler Berufsqualifikationen dienen).

Hier geht es darum, mit den durch Jahre hindurch immer wieder neu erhobenen Forderungen ernst zu machen und der Praxis der Schule in der Praxis des Studiums den erkenntnistheoretisch und wissenschaftsdidaktisch notwendigen Stellenwert zu schaffen und, legitimiert durch das „Experimentierprinzip“, alle mit der Entwicklung dieser

Kooperationsachse Hochschule-Schule verbundenen Verstärkungsfaktoren, Rückkopplungseffekte und Kontrollfunktionen zu aktualisieren, aber auch — auf beiden Seiten — Verunsicherungsrisiken, Konfliktmotive und andere situative Imponderabilien produktiv einzubeziehen.

Dabei darf man nicht verkennen, daß die Integration der schulpraktischen Studien angesichts des damit postulierten hochkomplexen und problemgeladenen Funktionszusammenhangs in jedem Fall ein schwieriges wissenschaftstheoretisches, fachmethodisches, studienorganisatorisches und „menschliches“ Problem bildet. Die Spannung in der Theorie-Praxis-Interdependenz nimmt — gleich unter welchen erkenntnistheoretisch-methodologischen Aspekten — im kleinsten Praxisprojekt wie in weitestreichenden gesellschafts- und bildungspolitischen Innovationsprogrammen oft aporetischen Charakter an. Dies schon deshalb, weil die Tatsache nicht aus der Welt zu schaffen ist, daß die forschende, „klinische“ oder innovative Hinwendung der Theorie zur Praxis immer Einstieg in einen fahrenden Zug — und „Teilnahme“ an der Fahrt — bedeutet. Dieser Einstieg — nach einem Studium unzulänglicher Praxisorientierung — ist heute eine besonders problematische Schaltstelle in der Berufsausbildung zwischen den Gefahrenzonen unkritisch-opportunitätsbestimmter Unterwerfung unter vorgefundene „Praxis“ und situationsinadäquater Fehleinschätzung des Veränderungspotentials erworbener „Theorie“.

Dabei geht es zugleich darum, „chronische“ Brüche zu reparieren und dysfunktionale Verhaltensstrukturen auf beiden Seiten oberhalb unterschiedlicher wissenschafts- und erkenntnistheoretischer sowie bildungspolitischer Standpunkte abzubauen. In den aktuellen hochschulpolitischen und gesellschaftlich-politischen Auseinandersetzungen wird es von entscheidender Bedeutung sein, ob es gelingt, gangbare Wege zu finden, zwischen den Klippen einer problemverstellenden Reduktion der Komplexität durch scheinwissenschaftlich-kurzschlüssige „Antworten“ und der Unfähigkeit, zu konkreten Entscheidungen zu kommen, weil man bei der Verfolgung immer neuer Frageketten zu empirischer Erhellung aller Detailbereiche nicht „zu Ende“ kommt.

Durch die Aktualisierung dieser zweiten, gegenläufigen, im Raum der Praxis anhebenden Denkbewegung wird die in der ersten zu entwickelnde *Theorie der Unterrichtsinhalte und ihrer stufenorientierten Strukturierung und Vermittlung* in den berufspraktischen Bezugsrahmen gestellt und in Lehr-, Lern- und Forschungsprozessen zu einer in Fächern und Schwerpunkten exemplifizierten, empirieoffenen *Theorie des Handelns in der Praxis* ausgeweitet. Praxis wird damit als „wissenschaftlich begründetes und kontrolliertes Berufshandeln in der Gesellschaft“ ausgewiesen.

Dieses gesellschaftlich relevante Berufshandeln als zentraler und integraler Gegenstand lehrberufsorientierter Studien wird diejenigen Wissenschaften auf sich konzentrieren, die sich bereits auf der Ebene der interdisziplinären Kooperation arbeitsteilig verbunden haben, nun aber unter anderen Problemstellungen und curricularen Zuordnungen. Sie geben der hochschuldidaktischen Kreativität und der studentischen Initiative im Rahmen kooperativer Arbeitsplanung, -durchführung und -ausweitung in Hochschule und Ausbildungsschulen einen weiten Spielraum.

Die mit der Realisierung des einheitlichen Praxisbezuges geforderte curriculare Strukturierung der Lehrinhalte und Forschungsfelder bedeutet aber auch — aus studienorganisatorischen Gründen — eine hochschuldidaktische Reduktion und Konzentration auf die praktisch relevanten Gegenstandsbereiche. Einer solchen fach- und

grundwissenschaftlichen Inhaltsstruktur das Odium der „Schmalspur“ anzulasten, womit man in solchen Fällen immer leicht bei der Hand ist, wäre eine völlige, „philologische“, Verkennung von Problemlage und Aufgabe. Hier sind nicht dünne, sondern „starke Bretter“ zu bohren (M. WEBER). Unwissenschaftlichkeit wird nicht legitimiert, sie soll vielmehr vermieden bzw. überwunden werden, denn nur in dieser praxisorientierten Konzentration wissenschaftlicher Feldarbeit ist die Voraussetzung für die Wissenschaftlichkeit und damit Einheitlichkeit aller lehrberufsbezogenen Studien zu schaffen. Dieses curricular reformierte Studium — das hochschulinterne Problem der Neuordnung — kann hochschuldidaktisch am angemessensten im *Studienprojekt* realisiert werden, das im Bezugsfeld der beiden Erkenntnisrichtungen (Kooperationsachsen) angesiedelt, interdisziplinär-schulbezogen strukturiert und am systematischen Studiengang orientiert ist.

Je nachdem, ob der Schwerpunkt eines Projekts auf der primär nach den Belangen der Theorie organisierten *Berufsfeldstudie* oder auf dem primär dem Problemhorizont der Praxis entspringendem *Berufsfeldvorhaben* liegt, werden Problemfelder, Inhalte, Methoden, Medien, Organisationsformen und Arbeitsgruppen vorrangig unter den Aspekten rationaler Analyse oder tentativer Gestaltung und Einarbeitung in die Bedingungen innovativer Praxisentwicklung bestimmt.

Entscheidend für unsere Frage ist, daß bei der Lösung dieses hochschuldidaktischen Zentralproblems der Lehrerausbildung die „schulpraktischen Studien“ nicht — wie es nach den üblichen „Elementen“-Katalogen oft erscheinen könnte — als dritter oder vierter „Teil“ figurieren, oder gar (wie es an die Reformversuche der 20er Jahre — z. B. Jena, Leipzig, Braunschweig — anknüpfende „progressive“ Universitätsdeklarationen aus den ausgehenden 50er Jahren nahelegen könnten) als Appendix — etwa ein durch geographische Nähe zur Universität aufgewertetes und zugleich ferngehaltenes „Pädagogisches Institut“, dem die Aufgabe zufällt, „in die Praxis des Unterrichts einzuführen“.

Die praxisbezogenen Studien können zwar studienorganisatorisch als „Studienfeld“ neben Grundausbildung, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung erscheinen. Unter wissenschafts- und hochschuldidaktischen Aspekten ist die Praxisorientierung vom Ansatz her und in durchgängiger Konsistenz integrierendes Moment der inhaltlich-methodischen Substanz und Struktur der an der Berufsaufgabe des Lehrers orientierten Studien. Darin liegt zugleich die hochschuldidaktische Realisierungsgrundlage ihrer Wissenschaftlichkeit.

#### 4.1.4.1 Koordination durch zentrale Institutionen

Bei aller Offenheit der zukünftigen Entwicklung ist es wichtig, daß, gleich am Anfang und verbindlich, die Formalstrukturen der institutionell-inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen der schulfachlichen Ausbildung, den Fachbereichen der Grundausbildung und den Bereichen der beruflichen Praxis geklärt und geschaffen werden. Hier alles von „nichtinstitutioneller Zusammenarbeit und Verständigungsbestrebungen“ zwischen Studierenden, Praktikern, Lehrenden und Forschenden zu erwarten, wäre — gerade wenn man der diskursiven Verständigung auf der Ebene der „Intersubjektivität“ eine fundamentale Bedeutung beimißt — ein „rationalisiertes“ Ausweichen vor der Sicherung der äußeren Verständigungsbedingungen. Zuordnung und Zusammenarbeit dürfen nicht nur als Desiderate „festgestellt“ und im übrigen den Zu-

fälligkeiten des sozialpsychologischen Milieus wissenschaftlichen Geschehens überlassen bleiben. Die bloß „technokratische“ Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen würde allerdings auch bleibende Mängel in den Inhaltsstrukturen eher verdecken als überwinden.

Im Interesse der funktionalen Abgestimmtheit, Konsistenz und Effektivität der Gesamtarbeit bedarf also der durch den mehrdimensionalen Kooperationsrahmen konstituierte „Zwischenbereich“ in der Pluralität der Institutionen ebenso der Institutionalisierung wie die beteiligten „organisatorischen Grundeinheiten“ (Fachbereiche) selbst. Andernfalls besteht die Gefahr, daß die Gräben vielleicht verdeckt aber nicht beseitigt werden, was bei dem zunehmenden Aufeinander-angewiesen-sein von Theorie und Praxis und bei der fortschreitenden Komplizierung ihres Verhältnisses nicht nur ein Verharren im Status quo, sondern ein verhängnisvoller Rückschritt wäre. An der Kreuzungsstelle der beiden Kooperationsachsen (Fachausbildung/Grundausbildung — Wissenschaft/Praxis) ist deshalb der konzeptionelle Ort einer mit den Aufgaben der Koordination im didaktischen Bezugsfeld betrauten zentralen Einrichtung, die im Zusammenhang von Forschung und Curriculumentwicklung, Service und Information, Kooperation im Phasenzusammenhang der Ausbildung, Erfahrungsaustausch und Reformdiskussion, in der Verbindung von Theorie und Praxis im Studium besondere Schwerpunkte ihrer Arbeit hat.

Als „Didaktisches Zentrum“ wird es der Reform der Lehrerbildung und damit den an ihr beteiligten Fachbereichen und Praxisbereichen dienen, indem es

- a) durch umfassende und aktuelle Information, Erfahrungsaustausch, Mediendidaktischen Dienst, Projektentwicklung und Mitarbeit von Fall zu Fall *Koordinationshilfe leistet*;
- b) das Zwischenfeld — im Dreieck Fachausbildung-Grundausbildung-Schulpraxis — in die Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse integriert, also bei der interdisziplinären Zusammenarbeit der Fachbereiche *die Berufspraxis ins Spiel bringt*;
- c) durch Bereitstellung eines mediendidaktischen Instrumentariums zur situations- und prozeßanalytischen Erfassung der Schulwirklichkeit und Kontrolle didaktisch-pädagogischen Handelns *die Primärbezüge zur Praxis „technisch“ verstärkt*;
- d) durch Entwicklung einer multilateralen Arbeitsverbindung mit Schulen (Kontaktschulen für Semesterveranstaltungen, Schulpraktika, Spezialstudien), Studienseminaren, Fortbildungsinstituten und Studieneinrichtungen im Medienverbund und anderen Institutionen des Bildungswesens *den Praxisbereich bei der Kooperation mit der Hochschule unterstützt*.

Wie diese Aufgabe im Aufbau des Studiums verwirklicht werden kann, zeigt der folgende *Organisationsplan*.

### *Diskussionsbericht*

Die Ergebnisse der Diskussion der Projektgruppe während des Hochschultages sind in der Plenumsdiskussion in Thesenform vorgetragen, erläutert und diskutiert worden (vgl. 197 ff.).

Organisationsplan für die Integration schulpraktischer Studien

Sem.	Fachbereiche	Didaktisches Zentrum	Schulen	Studienseminare	Lehrerfortbildung (zentral u. regional)
(8.)	Spezialarbeiten auf dem Gebiet der Schul- und Unterrichtsforschung				
(8.)	Mitarbeit an Projekten der Fachbereiche und des Didaktischen Zentrums - Experimentelle Erprobung/ Diskussion von Innovationsvorhaben				Lehr- u. forschungsthematisch bestimmte freie Zusammenarbeit
(6. + 7.)	Auswertung des 2. Praktikums, orientiert an Studien- und Prüfungsschwerpunkten	Information u. Erfahrungsaustausch mit Fachbereichen u. Schulen über Durchführung, Integration u. Weiterentwicklung d. Schulpr. Studien		Beteiligung am Informations- und Erfahrungsaustausch (2. Prakt.) u. zur Realisierung d. Seminars, der an d. Lehraus- u. Fortbildung beteiligten Inst.	
	Vorbereitendes f. Praktikumsgruppen i. Verb. m. Kontaktschulen u. Ment. Fachdidaktikum	Beratung und hochschuldidaktische Integration			
5.	Spezialpraktikum ( fak. )	Abschluß der Organisation des 2. Praktikums - Hochschuld. Weiterentw. der Praktika i. Verb. mit Curriculum u. Medienforschung	2. Praktikum	Kommunikative Tätigkeiten	
	Auswertung des 1. Praktikums	Organisatorisch-didakt. Vorbereitung des 2. Prakt. in Verb. m. Behörden, Kont.-Schulen und Fachbereichen	Beteiligung von Mentoren an der Vorbereitung des 2. Praktikums und an der Durchführung des Fachdidaktikums	Beteiligung an der Vorbereitung und Auswertung der Praktika im Did. Zentrum u. i. d. Fachbereichen	Mentorenfortbildung
4.			Experimentelle Praxisprojekte		
			Beteiligung v. Mentoren an der Auswertung des 1. Praktikums		Veranstaltungen zum Informations- und Erfahrungsaustausch (1. Praktikum)
3.	Hospitationen und erste teilnehmende Beobachtungen, technisch vermittelte Anschauung v. Schul- u. Unterrichtssituationen im Rahmen einflührender Veranstaltungen der Fach- und Grundausbildung	Abschluß der Organisation des 1. Praktikums - Information der Fachbereiche und Schulen	1. Praktikum	Kommunikative Tätigkeiten	Mentorenfortbildung
		Organisatorisch-didakt. Vorbereitung des 1. Prakt. in Verb. m. Schulbehörden, Kontaktschulen und Fachbereichen	Empirisch-analytische Unterrichtsversuche (Fall- und Feldstud.) - Beteil. v. Mentoren a. d. Verb. d. 1. Praktikums		
2.	Propädeutikum	Mitarbeit bei der Organisation des Propädeutikums u. Koord. d. Veranstaltungen in Verb. m. d. medientechnol. Arbeitsstelle des DZ	Schul- u. Unterrichtshospitationen, teilnehmende Beobachtung, Erfahrungsaustausch	Lehr- u. Unterrichtsaufträge für einflührende Veranstaltungen und Propädeutikum	Grundsatz- und Planungstagen
1.			Schul- u. Unterrichtshospitationen, Diskussionen	Lehr- u. Unterrichtsaufträge für einflührende Veranstaltungen u. Propädeutikum	

1. Praktikum = schulpädagogisches Praktikum (Einführungspraktikum) - zwischen 3. u. 4. Semester

2. Praktikum = Fachpraktikum (Hauptpraktikum) - zwischen 5. und 6. Semester

Die in Klammern angegebenen Semesterzahlen stellen eine Variante für ein achtmestriges Studium dar



#### 4.1.5 Kooperation von Schule und Hochschule

Bearbeitet von: WOLFGANG HINRICHS (Sprecher), WERNER HOLTRODE, RUDOLF LAUBER, PETER STREIF, alle Westfalen-Lippe Abt. Siegerland; HANS GLÖCKEL, Nürnberg; GEORG HEINISCH, Bayreuth; GERTRAUD HEUSS u. HARTWIG SATTELMAIR, München; außerdem haben mitgearbeitet: GERHARD BETHLEHEM, Ruhr Abt. Hagen; EDMUND WEBER, Koblenz.

##### 4.1.5.1 Grundsatzthesen und allgemeine Konsequenzen

###### 4.1.5.1.1 Grundsatzthesen

Thesen 1—3: *Priorität des kurzfristig Realisierbaren*

These 1

Ausgangspunkt heutiger Reformüberlegungen sollte die Priorität derjenigen Reformüberlegungen sein, die allen Plänen gemeinsam zugrunde liegen und sie sinnvoll machen. Wer neue Ziele will, sollte zuerst den Beweis fordern und selbst zu erbringen suchen, daß er die bereits gesetzten und von allen bejahten sinnvollen Ziele erreichen kann.

These 2

Diejenigen Voraussetzungen, die für ein engeres Wechselverhältnis von theoretischem Studium und Schulpraxis unabdingbar sind, müssen folglich zuerst geschaffen werden.

These 3

Die Ermittlung günstigerer, kurzfristig realisierbarer institutioneller Voraussetzungen für die Kooperationsbereitschaft ist vorrangig.

These 4: *Voraussetzung aller Kooperation*

Wird die Forderung der Kooperation oder Integration nicht von einer kooperationsfähigen (ideologischen) Einstellung her und mit Kooperationsbereitschaft gestellt, so wird damit ein Alleinherrschaftsanspruch verschleiert, oder es ist ein Herrschaftsstreben, sofern es die Kooperation verhindert, noch nicht überwunden. (Vgl. 4.1.5.2.4).

These 5: *Juristischer Rahmen*

Es ist die Berücksichtigung der Grenzen notwendig, die jeder Reform pädagogischer und wissenschaftlicher Institutionen durch juristische Strukturen des Grundgesetzes, der Länderverfassungen und des (jeweiligen) Schul- und Elternrechts vorgegeben sind. (Vgl. 4.1.5.2.4.)

These 6: *Korrespondenz von Praxis und Theorie*

Von Anfang an sind das wissenschaftliche Studium und die Bewährung auf dem Felde des erstrebten Berufes miteinander zu verschränken, obwohl bei der Bewährung im Beruf der Akzent auf die Praxis des Erziehens und Unterrichtens gesetzt wird.

###### 4.1.5.1.2 Allgemeine Konsequenzen

Aus den 6 Grundsatzthesen läßt sich folgendes ableiten:

1. Aus der *wechselseitigen Abhängigkeit* von Theorie und Praxis folgt die Notwendigkeit der *Kooperation* von Vertretern der Theorie (Hochschullehrer) und von Vertretern der Praxis (Lehrer, Leiter der Referendariatsausbildung, Schulräte) im Sinn einer gegenseitigen *Unterstützung, Kontrolle und Korrektur*.
2. Es folgt daraus *nicht* die Notwendigkeit eines einphasigen Studiums wohl aber eine *Akzentuierung des Studiums*, die sich so wenig abrupt wie möglich vom Theoretischen zum Berufspraktischen *verschiebt*, ohne die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis,

zwischen Studium und Beruf zu verwischen, folglich auch: ohne die *Notwendigkeit eines Überganges zwischen Studium und Beruf* zu negieren.

3. Das wichtigste Argument für eine *zweiphasige Ausbildung* — Studium und Referendariat als Übergangsphase — mit verschiedener Akzentsetzung dürfte die mit der staatlichen Schulaufsicht zwangsläufig gegebene *Kompetenzverteilung* und mit ihr die Verteilung der *Verantwortung* sein, die durch den Akzentuierungsgesichtspunkt sachlich gerechtfertigt ist, wenn „Verteilung“ *nicht Isolierung, sondern Differenzierung* bedeutet und wenn durch Kooperation ein *Übergang vom Studium zum Beruf* geschaffen wird, statt der bisherigen relativen Isolierung. Die Grundfrage ist nicht die der organisatorischen Zweiphasigkeit oder Einphasigkeit — keine Ausbildung ist ohne Phasen —, sondern die der inneren Einheitlichkeit und des folgerichtigen Zusammenhanges von Studium und Beruf.

4. Unter diesem Gesichtspunkt wie unter dem einer verstärkten Mündigkeit von Studenten müssen die schulpraktischen Studien *von vornherein* mit einer ohne Überforderung beginnenden, *allmählich stärker werdenden Übernahme von Aufgaben in der Schule für den Studenten einsetzen*.

5. Dazu müssen die Bedingungen für eine optimal ausgebaute *theoretische Begleitung und Beratung in Kooperation* (siehe 4.1.5.1.2.1) überlegt und geschafft werden. Versuche einer *seminarähnlichen Analyse*, die sich an die unmittelbare oder mittelbare Erfahrung der Erziehungs- und Schulwirklichkeit anschließt und nach Möglichkeit in Anwesenheit des Lehrers (Mentors), auf jeden Fall aber des Hochschullehrers geschieht, sind nötig. Dabei erst lassen sich im Gespräch Kategorien der Analyse weitgehend selbständig studierend, wenn auch unter Anleitung des Hochschullehrers finden. Das gilt unbeschadet der *zur Ergänzung* notwendigen Versuche, die Erziehungs- und Schulwirklichkeit (Praxis) durch Medien zu repräsentieren an Stelle der von vornherein aber nicht ohne Schaden eliminierbaren *Direkterfahrung*. Diese motiviert mehr als vermittelte Erfahrung<sup>1</sup>.

6. Kooperation bei verteilter Kompetenz in gegenseitiger Unterstützung, Kontrolle und Korrektur kann in der Wirklichkeit nicht konfliktlos sein. Harmonistische Vorstellungen sind hier nicht am Platze. Den *Studenten und jungen Lehrern* sollen Spannungen, die sich dabei ergeben, grundsätzlich nicht erspart bleiben. Sie müssen vielmehr *lernen, solche Konflikte sachlich und tolerant auszutragen*, damit sie später in der notwendig auch konfliktgeladenen Berufspraxis nicht versagen.

7. Nach dem Bisherigen läßt sich aus folgenden Gründen *kein Beschluß zur Einphasigkeit oder Zweiphasigkeit des Lehrerstudiums fassen*.

- a) Die Notwendigkeit eines einphasigen Studiums ist wissenschaftlich nicht erwiesen.
- b) Die Erfahrungen der Vertreter der 2. Phase des Lehrerstudiums und der Lehrer selbst müssen mitverwertet werden. Die Kompetenz für die Entscheidung liegt — abgesehen vom juristischen Rahmen — schon der Sache nach nicht nur bei den Vertretern der Hochschule, sondern auch bei denen der Schule.

1 Vgl. 3. These der Information für den 8. Pädagogischen Hochschultag, Weilburg, 30. 6. 1971; ferner: Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (Hg.): Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, beltz document. Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 24; dazu auch S. 37 (im Unterschied zum „Kreuznacher Hochschulkonzept“, herausgegeben von der Bundesassistentenkonferenz, Bonn 1968<sup>2</sup>, S. 15f., These 14).

- c) Die Lehrerfortbildung würde bei einem einphasigen Studium notgedrungen zur 2. Phase im Sinn einer abzulehnenden Isolierung. Wird aus ihr eine 3. Phase des Lehrerstudiums, an der die Hochschullehrer beteiligt werden, so ist den Pädagogischen Hochschulen mehr gedient, als wenn die Fortbildung einem einphasigen Lehrerstudium gegenübersteht. Dies aber müßte dann zwangsläufig der Fall sein.
- d) Die Hochschule kann sich unmöglich die Leitung der theoretischen Begleitung der Berufspraxis insgesamt allein zumuten in einer Zeit, in der sie mit ihren bisherigen Aufgaben sachlich und der Kapazität nach nicht fertig wird und dringend reformbedürftig ist.

8. Unbeschadet des noch nicht ausdiskutierten Problems, ob eine Auflösung der punktuellen Staatsprüfungen in kumulative Zwischenprüfungen ein Fortschritt ist und wie weit Prüfungsreformen juristisch möglich sind, müssen sich *mindestens zwei Prüfungsphasen* ergeben, worin einmal der Akzent auf das Theoretische, das andere Mal der Akzent auf die Integration von theoretischem Studium und Berufspraxis zu setzen ist.

9. Auf jeden Fall sind zum Ausbau der Kooperation von Vertretern der Hochschule und Vertretern der Schule eine *Erweiterung der Aufgaben der Hochschullehrer* und entsprechende *personelle* Konsequenzen, betreffend die *Stellenzahl Pädagogischer Hochschulen und die Lehr- und Forschungsaufträge bei Berufungen*, nötig, und dazu sind konkrete Beschlüsse der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen erforderlich. Ebenso müssen Beschlüsse gefaßt werden, welche die Verbesserung der personellen und sachlichen Bedingungen für Praktika im schulischen Einzugsgebiet der Hochschule zum Gegenstand haben, so zu Modellschulen o. ä., die für eine ständige Kooperation mit den Hochschulen zur Verfügung stehen und eingerichtet sein müßten, usw.

#### 4.1.5.2 Elemente eines Studienmodells, Musterfälle und aktuelle Kernfragen der Kooperation

##### 4.1.5.2.1 Interdisziplinäre Kooperation anläßlich des Tagespraktikums (HINRICHS)

Die Arbeitsgruppe 4.1.5 hat den Verfasser beauftragt, das folgende unter 4.1.5.2.1.1 und 4.1.5.2.1.2 beschriebene Modell-Element der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen vorzulegen. In die Formulierung dieses Modell-Elements sind die Erfahrungen von Versuchen in Tagespraktika und die Anregungen des Arbeitskreises „Zusammenarbeit von Schule und Hochschule“ bei der PH Siegerland eingegangen, der die Intensivierung dieser Versuche fordert.

##### 4.1.5.2.1.1 Verschränkung studentischer Schülerbetreuung und akademischer Studienberatung

###### a) Umgang mit dem Schüler

Jeder Student betreut im Rahmen von Tagespraktika von Anfang an einen oder wenige Schüler kontinuierlich über einen längeren Zeitraum von mehreren Semestern hinweg. Diesen Gedanken haben z. B. die Pädagogischen Hochschulen in Hagen (GERHARD BETHLEHEM), Wuppertal (HANS KIRSCHBAUM) u. a. weiterverfolgt. Die übrigen, ebenfalls wichtigen Hochschulreformen kamen dazwischen. Nun ist es an der Zeit, den Gedanken, den schon EDUARD SPRANGER hatte, konsequent zu entwickeln und systematisch mit dem der Kooperation zu verbinden. (Vgl. E. SPRANGER: Gedanken über Lehrerbildung (1920) — in: ders.: GS, Bd. 3, Heidelberg 1970, S. 56.) Unter Schülerbetreuung soll verstanden werden: *der (zwanglose und zurückhaltende) pädagogische Umgang mit einem Schüler oder wenigen (1—3) Schülern*. Der Student braucht dazu die Aufsicht des Lehrers, seinen fachmännischen Rat im Hinblick auf den Zusammenhang mit praktischen unterrichtlichen Sachaufgaben und die Beratung durch den Hochschullehrer. Beim Umgang als einem Bestandteil des pädagogischen Studiums kommt zur pädagogischen Zurückhaltung des Studenten hinzu: die vorsichtige Zurückhaltung, die er als Lernender übt. Die notwendigen Voraussetzungen für verantwortbare Entscheidungen will

er erst erwerben. Er besitzt sie jedoch noch nicht. Die Zwanglosigkeit und der Takt des Umgangs erleichtern es, die erforderliche Zurückhaltung zu wahren.

Für den Praktikumslehrer ergibt sich u. U. eine Entlastung, wenn Studenten die Einzel- oder Gruppenarbeit beaufsichtigen, evtl. auch die Möglichkeit des Abteilungsunterrichts.

Folgende Ziele werden für das Studium erreicht:

- a 1) Der Student erhält die Möglichkeit der Konzentration auf einen gegenüber dem gesamten Unterricht in der öffentlichen Schule eher *überschaubaren Faktorenzusammenhang* im bescheidenen Rahmen, den ein derartiges Umgangspraktikum zuläßt. (Es empfiehlt sich daher auch die Auswahl derjenigen Schüler für den Umgang, die sozial oder nach ihrer Schulleistung eher förderungsbedürftig sind, wobei im Umgang „schwierige“ Schüler wiederum nur mit Vorbehalt in Frage kommen.)
- a 2) Der Student erhält Gelegenheit, sich kontinuierlich in der *pädagogischen (zurückhaltend fördernden)* Beobachtung einzelner Schüler systematisch zu üben: *Tagebuch der Schülerbetreuung* mit für die Förderung des Schülers wichtigen Feststellungen und vorsichtigen Interpretationsversuchen (Einzelfallstudien).
- a 3) Er erhält Gelegenheit, sich in einem auf die *Schülerindividualität* gerichteten pädagogischen, d. h. auch taktvollen Handeln in den Grenzen des Umganges und aus Anlaß einer Sachaufgabe, die Teil des *Unterrichts* ist, zu üben (Hilfe bei Schulaufgaben, u. U. bei Hausaufgaben).
- a 4) Gerade *im Studium* ist die Konzentration auf diese isolierte Aufgabenstellung noch erreichbar. Im Beruf läßt sich der Erwerb dieser *für den öffentlichen Pflichtschulunterricht grundlegend wichtigen Übung und Qualifikation*, jeden einzelnen Schüler zu beachten (besonders förderungsbedürftige können sonst stören), bei dem noch sehr anfälligen Selbstbewußtsein des Lehranfängers nur unter starker psychischer Belastung nachholen. Dagegen wird hier *von Anfang an der i. e. S. pädagogische Aspekt des Unterrichts*, d. h. das persönliche Erzieherverhältnis und seine Übung, im Studium berücksichtigt; dies wird im Zusammenhang mit dem Unterrichtsganzen und seiner soziokulturellen Bedingtheit gesehen (vgl. a1); und damit wird eine *Gelegenheit zur Integration der Studien für den Studenten geschaffen*.

Hierzu ist jedoch die Beratung durch Hochschullehrer notwendig.

#### b) Studentenberatung

Berät ein Hochschullehrer oder hauptamtlich an Pädagogischen Hochschulen Lehrender die Studenten, die bei ihm im Tagespraktikum sind, während der ganzen Zeit ihres Studiums bezüglich ihres pädagogischen Umganges mit den ausgewählten Schülern, so muß sich daran als eine konkrete Aufgabe zunächst eine *Studien-Anfangsberatung* knüpfen — und zwar auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Reflexion. Diese Anfangsberatung muß den Bezug auf das Studium der Schulfächer berücksichtigen, wenn sie auch noch nicht spezialwissenschaftlich und fachdidaktisch ist. Daraus ergibt sich die Möglichkeit eines Zusammenwirkens des gesamten Kollegiums, wobei die „*Grundwissenschaftler*“ in der Regel am meisten die Anfangsberatung, weniger oft die Schlußberatung und noch seltener die Beratung in den mittleren Studiensemestern übernehmen (abgesehen davon, daß die Anfangsberatung ohnehin am häufigsten stattfinden muß und von ihr die Vertreter der Schulfächer nicht ausgeschlossen werden sollen). Umgekehrt sind die entsprechenden Akzente für die *Beratung vom wissenschaftlichen Schulfächer-Studium her* zu setzen. Die für die Beratung aufgewandte Zeit ergibt sich zuerst im Rahmen des bei dem Lehrenden gewählten Tagespraktikums. Sie beschränkt sich dann auf Sprechstunden und reduziert sich am Ende bis auf zwei Beratungsstunden im Semester, die auch in Seminare oder Seminarprojekte eingehen können. An die obligatorische *Gruppenberatung* schließt sich die gelegentliche *Einzelberatung* von Studenten an, die ein *ständiges ernstes und ausdrückliches Angebot* bleiben muß.

Im „Gegenstand“ der Studentenberatung, nämlich in der Schülerbetreuung, *konzentrieren sich alle pädagogisch-didaktischen und sonstigen grundwissenschaftlichen, aber auch die fachdidaktischen Perspektiven wie in einem Brennpunkt*. Hier ist eine Stelle, wo interdisziplinäre Kooperation der Hochschullehrer praktiziert und geübt werden kann.

c) Die *Organisationsfrage* ist bei kontinuierlicher Betreuung über mehrere Semester hinweg nicht einfach zu lösen, aber auch nicht unlösbar, wenn der Dozent im 2. und 3. Schülerbetreu-

ungssemester im wesentlichen in der Sprechstunde aufgesucht wird, freie Vereinbarungen mit den Praktikumslehrern getroffen werden, die Zurückhaltung mitgeübt wird (gegen überflüssige Belastung des Unterrichts), die hochschulnahen Schulen für die pädagogisch-„grundwissenschaftlichen“ Einführungspraktika gewählt werden, evtl. ein größerer Studienanteil für Praktika bzw. für praktikumsnahe Veranstaltungen (Projekte) vorgesehen wird und die Fachdidaktiker unter den Hochschullehrern ebenfalls zu gewinnen sind.

#### 4.1.5.2.1.2 Entwurf zu Bestandteilen einer Ordnung des Tagespraktikums<sup>2</sup>

##### 1. Semester: Pädagogisch-grundwissenschaftliches Praktikum (Grund- und Hauptschule)

###### (1) Umgang mit dem Schüler (oder mit einer kleinen Schülergruppe)

Persönliches Erzieherverhältnis zu einem Schüler oder wenigen Schülern (etwa 3 Schülern) zur Umkehrung der Blickrichtung des Studenten gegenüber der früheren, meist vorauszusetzenden Gymnasialschüler-Perspektive.

a) Der Umgang muß auf der Grundlage des Vertrauens des *Schülers* (der Schüler) geschehen und dem Schüler (den Schülern) regelmäßig Gelegenheit geben, sich mit dem Studenten auszusprechen: Die Aussprache soll sich aber (bei Gelegenheit) ergeben. Sie darf nicht künstlich vom Studenten herbeigeführt und keineswegs auch nur im geringsten erzwungen (manipuliert) werden. Die gelegentliche Aussprache darf sich nicht im Privaten erschöpfen, sie darf im Gegenteil nur von evtl. privaten Aspekten zu unterrichtlichen Aspekten hinführen im Sinne der Förderung (vgl. 4.1.5.2.1.1 a).

b) Der Umgang muß in Zusammenarbeit mit den *Lehrern* geschehen und als Beitrag zu ihren Bemühungen verstanden werden. Daher stehen die persönlichen Hilfen unter dem Zeichen der Unterstützung auf demjenigen sachlichen Gebiet und an den Stellen, wo der Schüler am meisten der Hilfe bedarf (Anleitung zur selbständigen Sachbewältigung, Haus- und Schulaufgabenhilfe in dafür vorgesehenen Frei- bzw. Schulstunden). Die Schülerbetreuung wird meist bei Einzel- oder Gruppenarbeit in der Schulklasse stattfinden (Flüsterton, vgl. 4.1.5.2.2).

c) Der beratende *Hochschullehrer* hat die Verantwortung für den grundsätzlich pädagogischen Sinn und die juristisch einwandfreie Durchführung dieses Umganges und ist für etwa 12—15 Studenten in der betreffenden Schule zuständig, anwesend und tätig. Der Praktikumslehrer behält die Pflicht der Aufsicht über jeden Schüler. (Notfalls muß der Umgang rechtzeitig beendet und der Student besser orientiert werden.)

d) Der *Student* hat die Verantwortung für die pädagogische Durchführung des Umganges (wozu grundsätzlich und den Umständen entsprechend auch der vom Lehrer gepflegte Kontakt zu den Eltern gehört). Er muß sich verpflichten, den oder die einmal zusammen mit Praktikumslehrer und Hochschullehrer von ihm frei gewählten Schüler mindestens 4 Semester — außer bei Studienortwechsel — zu betreuen. Eventuell ist stufenweise Verringerung der Betreuungsgelegenheiten je nach den Erfahrungen, die über einen längeren Zeitraum hinweg auszuwerten sind, vorzusehen.

e) Der Umgang mit dem Schüler darf nicht Gespräche mit anderen Schülern beeinträchtigen, sondern soll aus zwanglosen Gesprächen sich zwanglos ergeben [vgl. a)]. Ggf. ist sonst

2 Der Entwurf ist die geänderte Fassung eines Vorschlages des Verfassers, welcher der Konferenz der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Siegerland vom 23. Mai 1967 vorgelegen hat und inzwischen in vereinzelten Ansätzen erprobt wurde. Er kann nunmehr zusammen mit den vorausgeschickten Erläuterungen zur Schülerbetreuung und Studentenberatung als ein *weiterführender Vorschlag* angesehen werden zu *These 7 der Arbeitsgruppe „Studium zwischen Planung und Freiheit“* (J.-G. KLINK) des 7. *Pädagogischen Hochschultages (Bremen)* über die Studentenberatung.

Ferner läßt sich der Entwurf zu einer Ordnung des Tagespraktikums als *Modell-Element interdisziplinärer Kooperation* vereinbaren mit dem *Bremer „Notmodell“* (vgl. Projekt 4.2). Schließlich hat der Verfasser als Sprecher der Projektgruppe dafür zu danken, daß Werner S. NICKLIS, *PH Braunschweig*, sein Buchmanuskript (I. Teil) „*Die Praktika im pädagogischen Studienkanon*“ der Projektgruppe zur Auswertung in freundlicher und großzügiger Weise überlassen hat.

ein anderer Schüler zu wählen. Es darf nicht der Eindruck einer Bevorzugung entstehen. Allerdings ist einem Wechsel durch rechtzeitige Beratung der Studenten vorzubeugen, so daß der Beginn nicht unter überspannten pädagogischen Ansprüchen, sondern bescheiden gemacht wird [vgl. c) und 4.1.5.2.1.1 a].

(2) *Einführung in die Schulwirklichkeit:*

Grund- und Hauptschule, benachbarte Institutionen (Berufs [grund]schule, Kindergarten usw.)

(3) *Kontakt mit einer bestimmten Klasse* (woraus der/die Schüler für (1) im Rahmen der o. a. Bestimmungen zu wählen ist/sind):

a) Unterrichtseinblicke

b) Gesichtspunkte eines Unterrichtsprotokolls, Vorbereitung und Aufbau einer Unterrichtseinheit, ihre Auswertung (Nachbesinnung), Gesichtspunkte und notwendige Bestandteile eines *Unterrichtsentwurfs* und einer Unterrichtsskizze.

Mindestens 1 Std. je Praktikumstag: parallele eigene (evtl. kurze) *Unterrichtsversuche* verschiedener Studenten jeweils mit kleinen *Schülergruppen* in Anwesenheit des Hochschullehrers und des Praktikumslehrers (vgl. 4.1.5.2.2). Die übrigen Studenten hospitieren und protokollieren. Einzelne Unterrichtsversuche mit der ganzen *Klasse* von nur je einem Studenten unter sonst gleichen Bedingungen jeweils mit ausführlichem Unterrichtsentwurf.

c) In der Regel mindestens zwei Stunden je Praktikumstag Besprechung unter Leitung des Hochschullehrers und — nach Möglichkeit — des Praktikumslehrers (Auswertg. u. Hilfe z. Vorbereitg.).

(4) *Anlegen eines Tagebuches* für (1) und (2), das von Stundenprotokollen, Unterrichtsentwürfen und -skizzen und von Aufzeichnungen über deren Besprechung getrennt zu führen ist. Der Hochschullehrer steht dafür zur Beratung zur Verfügung.

(5) Fortsetzung von (3) und (4) unter ständiger Berücksichtigung von (1) und (2), hier: mit Schwerpunkt auf dem *unterrichtenden Gespräch mit Schülern in deren Arbeitsgemeinschaften oder Jugendgruppen*.

a) Verbindung mit Kinder- und Jugendkunde

b) Methodisches ist im Sinne von ersten Erfahrungen bei den Besprechungen zu berücksichtigen: Bedeutung, Funktion und Technik von Anschauung, Frage, Impuls usw.

*I. Semester (5) kann auch ein II. Semester als 2. Tagespraktikum ausfüllen*

(von der Studienordnung mit 4 Tagespraktika her oder als freiwilliges 4. Tagespraktikum).

*II. (oder III.) bis V. Semester*

Die Aufteilung in ein *Fachdidaktisches Praktikum* und ein *Schulpädagogisches Praktikum* (Stufenschwerpunktpr.) liegt dann nahe. Das letztere dient der theoretisch-praktischen Studienübersicht in Form genau vorbereiteter und ausgewerteter Unterrichtsversuche, besonders wenn es nach dem Blockpraktikum stattfindet. In ihm ist auch die Auswertung von Sozial-, Industriepraktikum u. ä. bei Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und Bevorzugung fächerübergreifender Themen möglich.

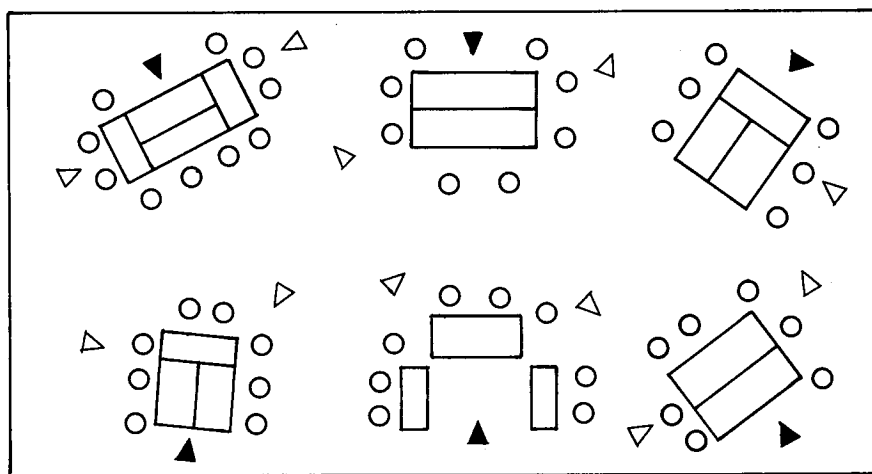
*Allgemeine Bemerkung:* Das Tagespraktikum des I. (u. U. auch des II.) Semesters kann durch *audiovisuelle Sequenzen* (z. B. Mitschauveranstaltungen) ergänzt werden, die aber wegen der persönlichen Zuwendung zu wenigen Schülern nicht den praktischen „Umgang mit dem Schüler“ zum Gegenstand bei (Film-)Aufnahmen, wohl dagegen bei Filmvorführungen von Ausschnitten des Klassen- oder Gruppenunterrichts haben dürfte.

Solche Sequenzen, konsequent eingebaut, müßten den Studienerfolg steigern: z. B. in Form eines Filmes mit anschließender Besprechung unter obligatorischer Beteiligung der Hochschullehrer aller Fachrichtungen an einem *gemeinsamen Praktikumstag*, der für alle Tagespraktikumssemester obligatorisch ist. Die Ausfüllung des II. (bzw. III.) und III. (bzw. IV. oder V.) Semesters ist in dieser Hinsicht ohnehin weitgehend offen gelassen worden. Ergänzungen durch *audiovisuelle Praktika oder Mitschaupraktika* sind zu bedenken, wenn auch nicht von vornherein entschieden ist, daß sie unerläßlich für ein effektiveres Studium sind.

**4.1.5.2.2 Unterrichtsversuche der Studierenden in paralleler Kleingruppenarbeit — ein Beitrag zur Intensivierung des Halbtagspraktikums** (H. F. BAUER, H. GLÖCKEL, R. RABENSTEIN).

Dozenten und Ausbildungslehrer der Pädagogischen Hochschule Nürnberg machen seit Jahren die besten Erfahrungen mit der im folgenden beschriebenen Ausbildungsform, die *neben* die üblichen Lehrversuche der Studierenden vor der ganzen Klasse und der zuhörenden Praktikantengruppe tritt und sie nicht ersetzen, wohl aber ergänzen kann:

Vier bis acht Studierende erhalten das gleiche Unterrichtsthema gestellt. Nach gemeinsamer Vorbesprechung bereiten sie sich individuell auf dieses Thema vor und fertigen die bei Lehrübungen geforderte schriftliche Ausarbeitung an. In der methodischen Gestaltung haben sie dabei weitgehende Freiheit. Sie halten den vorbereiteten Unterricht aber nicht vor der ganzen Klasse, sondern mit je einer Gruppe von Schülern, die mit ihnen in einer Tischrunde sitzen. Die übrigen Studierenden verteilen sich beobachtend und protokollierend auf die Gruppen. Bis zu acht Tischgruppen können auf diese Weise gleichzeitig im gleichen Raum unterrichtet werden, ohne sich gegenseitig wesentlich zu stören. Bis zu 20 Studierende können an dieser Form des Praktikums beteiligt werden. Das Störmoment ist vor allem dann fast völlig ausgeschaltet, wenn die Unterrichtenden sich an die der Außenseite des Raums zugewandte Seite der Tischgruppe setzen und die Aufmerksamkeit der Schüler von den anderen Gruppen weglenken. Die geringen Entfernungen erlauben halblautes Sprechen.



▲ = Unterrichtende      ○ = Schüler  
△ = Beobachter

Der Unterrichtende kann die Arbeitsplätze der Schüler ohne weiteres einsehen. Statt der Wandtafel genügt ihm ein größeres Stück Papier oder Karton, das er mit Filzstift beschreibt. Der betreuende Ausbildungslehrer oder Dozent geht in der Regel von Gruppe zu Gruppe und hält seine Beobachtungen für die spätere Besprechung fest.

Nach dem Unterrichtsversuch diskutieren zunächst die Gruppenbeobachter mit dem Unterrichtenden. In der gemeinsamen Besprechung werden dann die Erfahrungen zusammengetragen, verglichen und ausgewertet. Jeder der Unterrichtenden fertigt anschließend eine schriftliche Nachbesinnung. Seine Gesamtleistung kann ihm als Lehrübung angerechnet werden.

Diese Ausbildungsform bietet wesentliche Vorteile:

1. Die Studierenden werden sehr stark aktiviert und motiviert, die Ausbildung wird intensiviert. In der Zeit, in der sonst ein Studierender zum Unterrichten kam, unterrichten jetzt mehrere. Eine außerordentliche Dichte des „geistigen Verkehrs mit Kindern“ ist in solchen Stunden zu beobachten. Auch können etwa sich drängende Lehrübungs-terminen in rationeller, sachlich vollgültiger Weise erfüllt werden.

2. Nicht nur die Studierenden, auch die Schüler sind von solchem Unterricht außerordentlich angetan. Die Kinder fühlen sich beachtet und ernst genommen, die Studierenden spüren die Offenheit der Kinder, es kommt zu freudiger gemeinsamer Arbeit.

3. Die bei Klassenunterricht oft nur schwer zu überwindende „Frontstellung“ des Anfängers gegenüber der Klasse, die ihm als namenloses Kollektiv erscheint, tritt überhaupt nicht auf. Wie von selbst ergeben sich natürliche Kontakte und ein zwangloses Lehrverhalten. Entlastet von der noch zu komplexen Aufgabe, eine ganze Klasse zu überschauen und zu leiten, kann sich der Studierende viel stärker der gedanklichen Führung des Unterrichts zuwenden. Er löst sich leichter von seinem starren Konzept und unterrichtet beweglicher.

4. Der enge Kontakt zu den Kindern, deren kleine Zahl und der geringe räumliche Abstand zu ihnen erleichtert ganz wesentlich die Diagnose ihrer Kenntnisse und ihres Verständnisfortschritts. Der Unterrichtende erhält so eine viel bessere Rückmeldung seines Lehrerfolgs als beim Klassenunterricht, bei dem der Anfänger die stilleren und schwächeren Schüler leicht übersieht, und sich, vorwiegend mit den Beiträgen der guten Schüler arbeitend, über seinen Unterrichtserfolg nicht selten täuscht.

5. Die Gegenüberstellung des unterschiedlichen Vorgehens und der dabei gemachten Erfahrungen in der anschließenden Auswertung schafft Anlaß für rege, oft leidenschaftlich geführte Diskussionen und somit den besten Ausgangspunkt für die theoretische Reflexion. Der Entwurfscharakter allen Unterrichtens wird besonders deutlich.

Eigenartigerweise stoßen verbale Beschreibungen und Begründungen wie die obigen regelmäßig auf die verschiedensten Bedenken. Man befürchtet gegenseitige Störungen, meint, die Klasse müsse eingeschult sein, betont die Grenzen der Ausbildungsform, ohne ihre Vorzüge zu sehen usw. Dagegen läßt sich nur sagen: die Form ist ohne alle Voraussetzungen in jeder Klasse durchzuführen. Regelmäßig hat schon der erste praktische Versuch alle Zweifel an der Durchführbarkeit verstummen lassen und den Wert dieses Vorgehens schlagend deutlich gemacht.

Alle weiteren Einwände, so z. B. der der „Unechtheit“ der Situation lassen sich durch die Argumente unter (1)–(5) widerlegen. Selbstverständlich kann das Unterrichten in parallelen Kleingruppen nicht alles leisten. Z. B. erlaubt es nicht eine ins Detail gehende Analyse bestimmter Unterrichtsvollzüge, weil nicht alle Teilnehmer das gleiche beobachten konnten. Aber es erfüllt seinerseits Aufgaben, die von anderen Formen nicht geleistet werden. Deshalb gehört es inzwischen zu den unverzichtbaren Ausbildungsformen an der Nürnberger Hochschule.



#### 4.1.5.2.3 *Ein Beispiel für die Zusammenarbeit von Vertretern der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung* (H. F. BAUER, H. GÖCKEL, R. RABENSTEIN)

Seit Jahren besteht an der Pädagogischen Hochschule Nürnberg eine Arbeitsgemeinschaft, der die Allgemeindidaktiker und einige Fachdidaktiker der Hochschule, Ausbildungslehrer, Seminarleiter aus Mittelfranken, Junglehrer und Studierende höherer Semester angehören. Sie tritt in zeitlichen Schwerpunkten mit längeren Pausen zusammen. Ihre Hauptaufgabe sieht sie darin, den Zusammenhang schulpraktischer Studien in beiden Ausbildungsphasen zu wahren und weiter zu vertiefen. Als wichtigsten Beitrag legte sie bisher „Richtlinien für die Unterrichtsvorbereitung“ und „Anleitungen zur Unterrichtsanalyse“ vor, die sowohl für die Studierenden als auch für die Junglehrer des Seminars gelten. Es ging ihr besonders darum, eine Form zu finden, die einen verbindlichen, nachprüfbaren äußeren Rahmen steckt und zugleich die größtmögliche Freiheit der Argumentation und Gestaltung in der Sache läßt, die sowohl dem Anfänger eine sichere Leitlinie als auch dem Fortgeschrittenen Raum zur eigenen Entfaltung gibt, die somit die Kontinuität über wenigstens sechs Ausbildungsjahre sichert und doch entwicklungsfähig bleibt, die möglichst schlicht und verständlich formuliert ist und doch der Komplexität des Sachverhalts Unterricht gerecht wird.

Eine neu überarbeitete Fassung dieser Richtlinien ist im Heft 8/9/1971 der Zeitschrift „Blätter für Lehrerfortbildung — Das Seminar“, München, erschienen. Ihr sind einige Unterrichtsbeispiele beigelegt, die der Konkretisierung der allgemeinen Aussagen dienen und zugleich eine Probe auf die Praktikabilität der Richtlinien darstellen. Eine Reihe weiterer Beispiele aus verschiedenen Fächern soll demnächst in Buchform erscheinen.

Die Richtlinien sind verbindlich für die äußere Form der Unterrichtsvorbereitungen an der PH Nürnberg und im mittelfränkischen Seminar. Eine Reihe anderer Hochschulen und Bezirksseminare hat sich ihr aus freien Stücken angeschlossen. Selbstverständlich stehen die Richtlinien aufs neue und weiterhin zur Diskussion und Revision. Weit über dieses greifbare Ergebnis hinaus haben die Teilnehmer beider Seiten die oft mühevoll gemeinsame Arbeit als außerordentlich fördernd empfunden. Vertreter der ersten und der zweiten Phase haben voneinander gelernt und zueinander Vertrauen gewonnen. Die so notwendige Kooperation ist ein Stück weit Wirklichkeit geworden.

#### 4.1.5.2.4 *Schulrechtliche Informationen zur Kompetenzfrage in der 2. Phase der Lehrerbildung* (G. HEINISCH).

1. „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7/1 GG). „Die staatliche Schulaufsicht wird vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus, den Regierungen und den Schulämtern ausgeübt“ (Art. 27 Bayer. Volksschulgesetz). Sie umfaßt die Fachaufsicht über den Unterricht und die Dienstaufsicht über die Lehrer, wird von fachmännisch vorgebildeten Beamten durchgeführt und ist nicht teilbar. Da die Hochschulen keine Schulaufsichtsbehörden sind, können sie weder fachaufsichtlich noch dienstaufsichtlich in die Schule hineinwirken.

2. „Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben grundsätzlich die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten“ (Art. 133/2 Bayer. Verf.). Die Herstellung des Beamtenverhältnisses erfolgt in mehreren Stufen, deren erste die Ernennung zum Beamten auf Widerruf bei Beginn des Vorbereitungsdienstes ist. Die zweite Phase der Lehrerbildung, die den Vorbereitungsdienst ausmacht, steht somit unter beamtenrechtlichen Bedingungen

und entsprechenden Vorgesetztenverhältnissen. Dabei treffen die Dienstvorgesetzten (hier die Schulaufsichtsbeamten) beamtenrechtliche Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der Lehramtsanfänger und die Vorgesetzten (hier die Schulleiter) Anordnungen für ihre Diensttätigkeit. In diesen beamtenrechtlichen Zusammenhängen ist für Anweisungsbefugnisse der Hochschulen kein Platz.

3. Die II. Lehramtsprüfung, mit der der Vorbereitungsdienst und damit auch die zweite Phase der Lehrerbildung abgeschlossen werden, ist die Anstellungsprüfung im Rahmen des Beamtenverhältnisses und wird deshalb von den Staatlichen Schulaufsichtsbehörden durchgeführt. Deshalb muß auch der vorhergehende Ausbildungsabschnitt, der die fachlichen Voraussetzungen für diese Prüfung schaffen soll, von diesen Behörden planmäßig betreut werden. Eine Aufspaltung in fachliche und dienstliche Zuständigkeiten ist zudem von der schulpraktischen Situation der Lehramtsanfänger her fragwürdig.

4. Oberster Auftrag der Schule ist — zumal in der Volksschule als Pflichtschule — die bestmögliche Erfüllung der Lernbedürfnisse der Schüler und der Lernerwartungen der Eltern. Notwendigkeiten der Lehrerbildung können an den Schulen nur insoweit verwirklicht werden, als sie diesen eigentlichen Auftrag nicht beeinträchtigen. Innerhalb dieser Zuordnung kann dann die Maßgeblichkeit für alles, was in den Schulen geschieht, nur bei jener Stelle liegen, die das Schulwesen verantwortlich zu betreuen hat: bei der staatlichen Schulaufsicht.

Diese Sachlage, die ohne erhebliche schul- und beamtenrechtliche Auswirkungen nicht geändert werden kann, läßt also nur die Entwicklung von angemessenen Kooperationsformen zwischen den Hochschulen auf der einen und den Schulen und Schulaufsichtsbehörden auf der anderen Seite offen.

#### *Diskussionsbericht (H. GLÖCKEL und W. HOLTRODE)*

Die Projektgruppe diskutierte unter Leitung von WOLFGANG HINRICHS zunächst die dem Arbeitspapier vorangestellten sechs *Grundsatzthesen* und stimmte ihnen im wesentlichen zu. Sie war sich vor allem einig in der Zielsetzung, sich vorrangig den kurz- und mittelfristig zu verwirklichenden Verbesserungen der Kooperation zuzuwenden, ohne die Notwendigkeit weitgesteckter Planungen zu verkennen. (Siehe 4.1.5.1.)

Sodann wandte sich die Diskussion den „*Allgemeinen Konsequenzen*“ des Arbeitspapiers zu und erzielte auch hier weitgehende Einigkeit. Nach den beschlossenen redaktionellen Änderungen lauten diese „Konsequenzen“ nunmehr wie unter 4.1.5.2 angegeben. Gesondert angesprochen wurde das Verhältnis von *unmittelbarer Unterrichtserfahrung* aus Eigenversuch und Beobachtung und *vermittelter Erfahrung* im audio-visuellen oder AV-Praktikum. Nach vorliegenden Berichten (z. B. München, Nürnberg) können beide einander nicht ersetzen, wohl aber ergänzen. Unmittelbare Erfahrung motiviert stärker, mittelbare liefert rascher Kategorien zur gedanklichen Durchdringung der Unterrichtswirklichkeit. Jedoch bleibt die Frage, wie weit Kategorien in der Ausschnittwirklichkeit der Kameraperspektiven schon vorgegeben sind, statt daß sie studierend gewonnen werden können. (Siehe 4.1.5.1.2 unter Punkt 5.)

Als dritte Aufgabe hatte sich die Arbeitsgruppe die Sammlung und Erörterung einer Reihe von *Musterfällen* der Förderung einer Kooperation von Hochschule und Schule gestellt. Teilnehmer berichteten von solchen Ansätzen, z. B. in Marburg (ERIKA ESSEN: Teilnahme der Studenten an Studienseminaren der Referendare; gemeinsame Erarbei-

tung von Beobachtungsbögen für Schüler . . .) in Siegerland (Teilnahme von Studenten und Dozenten im Blockpraktikum — lt. Praktikumsordnung — an Bezirksseminarveranstaltungen als gemeinsames Kolloquium; Verschränkung studentischer Schülerbetreuung und akademischer Studienberatung im Tagespraktikum . . .), in Nürnberg (gemeinsame Erarbeitung von Richtlinien für die Unterrichtsvorbereitung durch Vertreter der Hochschule und des mittelfränkischen Seminars, jährliche Fortbildungskurse für Ausbildungslehrer, von der Schulverwaltung getragen, von der Hochschule fachlich durchgeführt . . .) u. ä. (siehe 4.1.5.2).

Ein *Modell eines Studienganges* wurde nach dem Bisherigen *nicht* entwickelt, da die von anderen Arbeitsgruppen gebotenen Modelle erst auf Übereinstimmendes hin zu sichten wären. *Modellelemente* lassen sich nach den Vorstellungen der Projektgruppe 4.1.5 (siehe 4.1.5.2.1.) mit dem in der Fachgruppe „Erziehungswissenschaft“ am 11. Okt. 1971 in Regensburg von THEO DIETRICH und JOB-GÜNTER KLINK erläuterten *Bremer „Notmodell“* (vgl. Projekt 4.1.2) vereinbaren. Dieses Modell ist vor allem nicht perfektionistisch, sondern derart ausbaufähig, daß es den jeweiligen Gegebenheiten variabel angepaßt werden (und daher eher aus verschiedenen Nöten herausführen) kann. Hier und beim *Frankfurter Modell (mit Vorbehalt!)* läßt sich die *Projektgruppe 4.1.5 (Siegerland u. a.)* am ehesten „eintragen“.

Die Projektgruppe war sich darin einig, daß das gesamte Thema des 8. Pädagogischen Hochschultages (und das konkrete Thema der Projektgruppe) nicht abzuhandeln ist, ohne daß erste Bestimmungen bezüglich der Abgrenzung der rechtlichen und pädagogischen *Kompetenz und Freiheit des Lehrers* und Erörterung ihres pädagogischen *Gehalts* ermittelt werden. Dazu lagen — neben den nach Diskussion akzeptierten notwendigen schulrechtlichen Informationen 4.1.5.2.4 — in einigen Exemplaren Thesen des Projektgruppensprechers vor, die nicht mehr allgemein verteilt und diskutiert werden konnten, aber als ein — auch wegen seiner Aktualität — notwendiger Ansatz von den anwesenden Projektgruppenmitgliedern befürwortet wurden.

Zu einem besonderen Anliegen machte es sich die Arbeitsgruppe nach eingehender Erörterung, die vielfach mißverstandene, auf manche Vorurteile stoßende Forderung nach Einrichtung von *Forschungs- und Modellschulen* bei den Hochschulen nachdrücklich zu vertreten.

Die Arbeit der Gruppe verdichtet sich in einigen weiteren *Empfehlungen* an das Abschlußplenum des Hochschultages, die dabei, soweit notwendig, begründet wurden (vergleiche dazu Punkt 6.3 dieses Kongreßberichtes). Als Konsequenz aus ihren Diskussionen schlägt die Projektgruppe 4.1.5 vor, die *als Arbeitsgrundlage für den 8. Pädagogischen Hochschultag aufgestellten Thesen vom 30. 6. 1971 (Weilburg) (vgl. S. 3) wie folgt zu präzisieren*<sup>3</sup>:

In *These 1* sollte statt des Wortes „Einheit“ der Ausdruck „wechselseitige Abhängigkeit“ stehen, so daß es heißen sollte:

„Das Lehrerstudium ist begründet durch die wechselseitige Abhängigkeit von pädagogischer Theorie und pädagogischem Handeln . . .“

3 Die Projektgruppe I.5 ist erst auf Anregung des Vorsitzenden der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen nach der Weilburger Tagung vom 30. 6. 1971 gegründet worden.

In *These 2* sollten statt der Worte „in einem einheitlichen Studiengang zusammengefaßt“ die Worte „in einen möglichst engen, konsequenten Zusammenhang gebracht“ stehen, so daß es heißen sollte:

„So verstanden müssen die bisherige 1. und 2. Phase (Studium und Referendariat) in einen möglichst engen, konsequenten Zusammenhang gebracht werden . . .“

*Begründung:* Die Kooperation und Integration erfordert nicht eine Isolierung und nicht eine Unschärfe, sondern eine Verschränkung und Differenzierung der Kompetenzen.

## 4.2 *Fachspezifische und interdisziplinäre Modelle Schulpraktischer Studien*

### 4.2.1 Erforschung und Entwicklung eines multimedialen Studienganges zum Aufbau Schulpraktischer Qualifikationen

Bearbeitet von: HANS PETER STEIMLE (Sprecher), MARIANNE KNEBEL, CHRISTL LINDENSCHMIDT, HERIBERT SCHULZ, Westfalen-Lippe Abt. Siegerland; ANSORGE, HANS-JÜRGEN KRUMM, H. KLINZING, Tübingen; ALFONS BLUG, Saarbrücken; REINHARD BRUNNER, HANS-PETER DESCHLER, München; INGEBORG MASCHMANN, Niedersachsen Abt. Lüneburg.

#### 4.2.1.1 *Vorläufiger Entwurf für einen Studiengang zur schulpraktischen Ausbildung*

##### *Allgemeine Zielsetzung/Begründung*

Unterteilt man die schulische Aufgabe in die Einzelaspekte des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens, so ergeben sich für die schulpraktische Ausbildung unterschiedliche Studienfelder und Übungsbereiche.

Untersucht man dabei den Teilaspekt des Lehrens gesondert und definiert ihn als Anleitung zu wissenschaftlichem Verhalten des Schülers, das heißt u. a. als Hinführung zu Rationalität, Kreativität, Kritik- und Methodenbewußtsein und zur notwendigen Kooperationsfähigkeit für das Lernen in der Gemeinschaft, dann hat die schulpraktische Ausbildung neben anderen Funktionen für einen kritischen Aufbau der hieraus abzuleitenden praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrers zu sorgen. Diese Aufgabe kann allerdings aufgrund der Komplexität des angesprochenen Aufgabenbereiches nur in engem Zusammenhang mit den übrigen Komponenten aus Grundwissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik gesehen werden<sup>1</sup>.

In einem Studiengang, der sich um den reflektierten Aufbau von Qualifikationen für das Lehren bemüht, stellen dabei die Weckung von Motivations- und Problembewußtsein, die Schulung von Fähigkeiten zur Beobachtung, Diagnose und Experiment und das kritische Einüben von Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten unabdingbare Ziele dar<sup>2</sup>.

Geht man nämlich davon aus, daß am Anfang eines jeden Lernprozesses die Frage steht, dann lassen sich von hier aus erste Aufgaben für die schulpraktische Ausbildung

1 Vgl. BECKMANN, H. K., Lehrerseminar, Akademie, Hochschule, Weinheim/Berlin 1970, S. 114ff. —

auch VDS-Materialien zur Lehrerbildung, Bonn o. J.

2 BAK, Integrierte Lehrerbildung, Heft 7, Bonn 1970, S. 34.

ableiten. Soll der Student nicht völlig ungerichtet oder nur von dem in der Schulzeit oder dem durch den jeweiligen Praktiker vermittelten Blickpunkt das unterrichtliche Tätigkeitsfeld betrachten, dann muß die Weckung des Problembewußtseins verbunden sein mit der Schulung der Beobachtungsfähigkeit. Voraussetzung hierfür ist das Vorhandensein von Begriffsinventaren und Wahrnehmungsrastern, die es zusammen mit der Beherrschung von Beobachtungstechniken erlauben, die Unterrichtswirklichkeit zu analysieren. Soll diese Analyse aber hinführen zu einer Beurteilung (Bewertung) des Lehrens, dann müssen notwendig Fähigkeiten zur Diagnose des Lehrer- und Schülerverhaltens mit seinen je spezifischen psychischen, sozialen und politischen Bedingungen hinzukommen. Dies ist von besonderer Bedeutung bei der Realitäts- und Effektivitätskontrolle des eigenen Lehrens im Raum der Hochschule oder Schule. Ohne ein kontrolliertes eigenes Lehren muß nämlich der Studiengang zum Aufbau schulpraktischer Qualifikationen unvollkommen bleiben. Bedenkt man, daß es für eine Vielzahl von Variablen aus den entwicklungspsychologischen, prozessualen und sozialpsychologischen Gegebenheiten des Lernens etwa keine objektiven Testverfahren gibt, daß eine Vielzahl von Faktoren der Wirksamkeit der Lehre ungeklärt sind, dann können noch nicht festgelegte oder feststellbare Bestimmungsmomente nur durch die unmittelbare Auseinandersetzung in der Praxis erfahren und erforscht werden.

DERBOLAV erweitert das Gemeinte im Hinblick auf die Bedeutung der Pädagogischen Psychologie, deren Ergebnisse wesentlich in die theoretische Vorbereitung des schulpraktischen Tuns eingehen, wie folgt: „Was die pädagogische Psychologie als empirische Wissenschaft von der Erziehungswirklichkeit in den Blick nimmt, ist nur ihre ‚Gegenständlichkeit‘, nicht ihre praktische Aktualität . . . Sie spricht über das ‚Es‘ des educandus und stellt sich nicht mit seinem Anspruch als ‚Du‘. Damit bleibt ihr die eigentlich pädagogische Dimension des Denkens und Handelns verschlossen“<sup>3</sup>.

Die Erfahrung der „praktischen Aktualität“ läßt also erst Gegebenheiten der eigenen Lehrerrolle, das Verhalten im Dialog mit Schülern, deren Rückmeldungen den Gang der Lehre beeinflussen, und die besonderen Anforderungen aus effektiven und ethischen Komponenten des Unterrichts als Fragen hervortreten.

Ist demnach das praktische Tun zur Analyse komplexer Bestimmungsmomente für das Lehrverhalten und zur Überprüfung des Gelernten im eigenen pädagogischen Handeln unumgänglich, dann ergeben sich zusätzlich Ziele, wie etwa die Beherrschung grundlegender Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten, das Wissen um Verfahren zur Analyse ihrer Bedingungsfaktoren und ihrer Wirksamkeit.

All die genannten Ziele finden angesichts der Eigenart pädagogischen Handelns aber auch im Hinblick auf die Vielzahl ungelöster Fragen ihren Richtpunkt in der Befähigung zu kritisch reflektiertem Tun und dem damit verbundenen Aufbau einer emanzipatorischen Frage- und Experimentierhaltung und Flexibilität.

#### *Inhalte:*

Der Umfang für den Themenkatalog ist teilweise mit der Aufgabe der Ziele in groben Zügen abgegrenzt. Mit dem Ziel des Aufbaus von Begriffsinventaren und Wahrnehmungsrastern und der Vorbereitung auf das eigene praktische Tun sollen entsprechend den Fragen nach dem „Was“, dem „Wie“, dem „Wo“ und dem „Wozu“ des Lehrens

3 DERBOLAV, J., Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung, Bonn 1962, S. 36.

folgende Themengebiete behandelt werden: Tätigkeit des Lehrers und Schülers im Unterricht, sach-, kind-, persönlichkeits- und situationsbedingte Faktoren des Unterrichts (Logik des Unterrichtsstoffes, entwicklungs- und sozialpsychologische sowie prozessuale Bedingungen des schulischen Lernens, Erziehungs- und Unterrichtsstile, die Rolle des Lehrers in gesellschaftspolitischer Hinsicht, äußere schulische Bedingungen), Lehrverfahren, Zielbestimmung, Planung, Durchführung und ihre Effektivität<sup>4</sup>. Eng gekoppelt an die noch mannigfach zu differenzierenden Stoffgebiete sind Lehrgegenstände zur Beobachtung, Überprüfung und Bewertung der angegebenen Bereiche verbunden mit der Einübung in die jeweilige Beobachtungstechnik<sup>5</sup>. Beispiele hierfür finden sich bei DIETZ in den Programmen:

- „1. Programm: Analyse des quantitativen Anteils der Schüler an der Tätigkeit im Unterricht (Analyse der Aufrufe-Häufigkeit).
2. Programm: Analyse des quantitativen Anteils des Lehrers und der Schüler an der Tätigkeit im Unterricht (Analyse des Sprech-Geschehens).
3. Programm: Analyse der Logik des Unterrichtsstoffes als Grundlinie der Tätigkeit im Unterricht.
4. Programm: Analyse der Beziehungen zwischen Stoff und Tätigkeit.
5. Programm: Analyse der Struktur der Tätigkeiten.
6. Programm: Analyse der Beziehungen zwischen Lehrertätigkeit und Schülertätigkeit.
7. Programm: Analyse der Erziehungspotenzen des Unterrichtsstoffes und der Tätigkeit“<sup>6</sup>.

#### Methoden:

Mit dem Hinweis auf schulpraktische Lehrprogramme für den „Theorieteil“ sind zugleich methodische Fragen angesprochen. Ist das Endziel eines schulpraktischen Studienganges ein unterrichtliches und erzieherisches Tun, sind dafür aber nicht immer endgültige Kriterien zu benennen, dann muß der Student die Gelegenheit für ein weitgehend forschendes, projektbezogenes Erarbeiten haben.

Voraussetzung hierfür stellt im Theorieteil die Bereitstellung von objektiviertem Material für das Selbststudium dar<sup>7</sup>. Vorteile bestehen dabei zudem in der umfassenden Einsetzbarkeit der Dokumente in allen Abschnitten der Lehrerbildung. Damit sind aber zugleich neben Eigenstudien mit „offenen“ Arbeitspapieren oder programmierten Texten aus personellen Gründen Großveranstaltungen und ihre Aufbereitung in Kleingruppen gefordert. Letztere erweist sich um so vordringlicher bei der Vorbereitung der Versuche in der Unterrichtspraxis. Im Team, gegebenenfalls von Tutoren unterstützt, kann dabei neben der ökonomischeren Arbeitsweise eine persönliche, in sozialpsychologi-

4 Vgl. hierzu die Themen-Kataloge, in: Synopse zur Neuordnung der Lehrerbildung, Bildungspolitische Informationen. Herausgegeben vom Hessischen Kultusminister, Hefte 1 A/71, 1 B/71, 1 C/71 (S), 1 D/71, Wiesbaden 1971.

Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17, Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971.

5 Vgl. hierzu WINNEFELD, FR., Ergebnisse Unterrichtspsychologischer Untersuchungen Berlin 1970.

6 DIETZ, B., Programmierte pädagogisch-psychologische Untersuchungen im Praktikum, in: Zeitschrift Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 34, Berlin, 1970, S. 70.

7 Vgl. DOHMEN, G., Fernstudien im Medienverbund, Weinheim/Berlin, 1970 und Programmkatalog des DIFF, Tübingen 1971.

schen Gegebenheiten gründende Hilfe gegeben und Kooperationsfähigkeit geschult werden. Diese läßt sich übertragen auf die Anforderungen der schulischen Praktika. Auch hier sollte entsprechend den oben aufgestellten Imperativen Projekte im Team unter den Verhältnissen weitgehend „herrschaftsfreier Kommunikation“ angegangen werden. Nur so ist es möglich, von einer bloßen Immitation des „Ist-Zustands“ zu einer kritischen Reflexion und gegebenenfalls zur Innovation aufgefordert zu werden.

### *Überprüfung/Auswertung*

Solche Projekte können aber nur dann zu Ergebnissen führen und damit zugleich Hinweise für das schulpraktische Gesamtcurriculum erbringen, wenn entsprechende Evaluierungsverfahren eingesetzt werden. Sie reichen von kognitiven Leistungstests für Schüler und Studenten bis hin zu Verfahren der Überprüfung von Verhaltensveränderung, etwa im sozialen Bereich. Das herkömmliche Instrumentarium reicht dazu meist nicht aus. Auf der Grundlage der Erkenntnisse von Testaufbau und -analyse sind daher neue Verfahren für eine je spezifische Situation zu entwickeln<sup>8</sup>.

Vordringliche Probleme sind dabei die Bestimmung schulpraktischer Qualifikationen unter Einbeziehung von Arbeitsplatzanalysen, Literatur- und Lehrplananalysen, Experten- und Schülerbefragung und die Analyse nachfolgender Entscheidungsprozesse. Sollen dabei nicht nur Hinweise auf Ziele sondern auch auf adäquate Inhalte gewonnen werden, so müssen notwendig Untersuchungen zur Analyse und Beurteilung des Lehrerverhaltens hinzukommen. Die Ergiebigkeiten von Korrelationsanalysen, von langfristigen Varianz- und Kausalanalysen im Hinblick auf die Feststellung von Wirkzusammenhängen und die Frage der Generalisierbarkeit sind dabei zu überprüfen<sup>9</sup>.

Gleichzeitig ist die Erforschung von „Teaching-Skills“ in besonderen schulischen Situationen zu erweitern, das Problem des Aufbaus von spezifischem Lehrverhalten von der Microteaching-Situation im Raum der Hochschule bis hin zur vollen Realisation langfristig unter Verwendung von EDV-Anlagen zu untersuchen<sup>10</sup>. Ergänzt wird der Aufgabenbereich durch methodische und mediendidaktische Probleme, wie etwa die der Groß- und Kleinveranstaltungen innerhalb oder außerhalb der Hochschule oder die des objektivierten, u. U. durch audiovisuelle Medien unterstützten Materials für das Selbststudium.

### *Ausblick*

Ist mit dem folgenden Organisationsschema und den im nächsten Abschnitt folgenden Beispielen ein möglicher Rahmen für das systematisch entwickelte Konzept aufgezeigt, so sind doch eine Vielzahl von Problemen offen. Sie beziehen sich auf vorgestellte Ziele, Inhalte, Methoden, Einsätze der Medien und Evaluierungsverfahren. Hier sollten Fragen und Kritik auch im Hinblick auf die sonstigen Studieneinheiten der Hochschule einsetzen, um dadurch konstruktive Anregungen für eine Revision des Curriculums zu

<sup>8</sup> LIENERT, G. A., Testaufbau und Testanalyse, Weinheim, 3, 1969.

Einschlägige Artikel in: Ingenkamp, K. H., (Hrsgb.) Handbuch der Unterforschung I—III, Weinheim, Berlin, Basel, 1970/71.

<sup>9</sup> Vgl. ROSENSHINE, A., Teaching behaviors and student achievement, Stockholm 1970 (Mimio-graphie).

<sup>10</sup> Hier erweist sich der Vorteil mobiler Fernsehkleinanlagen, die heute für ca. 2 500,— DM praktisch in jedem größeren Schulsystem eingesetzt werden können. Für das Microteaching stellen sie eine wertvolle, jedoch nicht unbedingt notwendige Hilfe dar (Tonbandgeräte).

erhalten. Sie allein können dazu führen, daß Studenten, Lehramtsanwärter und Lehrer notwendige Hilfen erhalten. Das heißt aber auch, daß sie „aufgeschlossen werden für ständige Erneuerung. Nicht Routine, die am Gelehrten festhalten läßt, sondern der Wille zur ständigen Fortbildung sind das Ziel des Studiums.“

*Organisationsschema für den schulpraktischen Studiengang an der PH Westfalen-Lippe, Abteilung Siegerland<sup>11</sup>*

Se- mester	Veranstaltungsart	Aufgabe	Methode, Medien	Dauer	Betreuer
7—8	Schulpraktisches Jahr	Hilfe beim theore- tisch-kontrollierten Praktizieren	Probeunterricht ergänzt durch In- tensivkurse mit fachdidaktischem Schwerpunkt, Blockseminare Arb.-Papiere, Tonband- und Fernsehaufzeich- nungen	12 Monate	Grundwissenschaf- tler, Mentoren, Vertreter der Schulbehörde
6	Nachbereitung des Blockprakti-	Auswertung des Materials aus dem Blockpraktikum (Testauswertung, Berichte, Protokolle)	Erarbeitung in studentischen Kleingruppen, wissenschaftliche Beratung durch Fachvertreter	2 × 2 Stunden wöchent- lich wäh- rend des Se- mesters	Fachdidaktiker, Mentoren, Erziehungs- und Grundwissen- schaftler
4—5	a) Microteaching- Aufbaukurse b) Blockprakti- kum mit fach- wissenschaft- lichem Schwerpunkt	Vorbereitung und Durchführung von Projekten mit fach- didaktischem Schwerpunkt, Pla- nung von Unter- richtseinheiten. Üben von zeitlich, inhaltlich und methodisch be- grenzten Lehrver- fahren, Vorberei- tung des Block- praktikums	Erarbeitung in Projektgruppen, Planspiele und Unterrichtsdurch- führung am Semesterende in der Praxis	4 Stunden wöchent- lich wäh- rend des Semesters 5 Wochen in Se- mester- ferien	Fachdidaktiker, Mentoren

<sup>11</sup> Das Organisationsschema, das ab WS 71/72 mit einer größeren Gruppe von Studenten (ca. 150) erprobt wird, läßt sich aufgrund des objektivierte Materials jederzeit ändern.



Se- mester	Veranstaltungsart	Aufgabe	Methode, Medien	Dauer	Betreuer
3	Microteaching- Grundkurse mit kleineren Schüler- oder (u. U.) Studentengruppen	Übung grund- legender teaching skills	Tutorengruppen Theorieteil der Vorbereitung im Semester, z. T. objektiviert und programmiert	2 Stunden im Se- mester 2 Wochen in Se- mester- ferien	Erziehungs- wissenschaftler, Tutoren
2	a) Unterrichtsmit- schauprakti- kum mit spe- ziellen Frage- stellungen b) Blockprakti- kum mit grundwissen- schaftlichem Schwerpunkt (Schule und außerschuli- scher Raum)	Aufbau spezi- fischer Begriffs- inventare und Wahrnehmungss- raster Erprobung in Fall- und Feldstudien	Ringveranstaltung für Großgruppen, Ausarbeitung, in Kleingruppen Selbststudium, AV-Dokumen- tationen, Lehrbriefe, Offene Arbeitspapiere	4 Stunden wöchent- lich im Semester, 3 Wochen in Se- mester- ferien	Erziehungs- und Grundwissen- schaftler, Fach- didaktiker, Mentoren
1	a) Einführendes Unterrichts- mitschau- praktikum b) Hospitation	Propädeutische Einführung zur Analyse von Unterricht (Allgemeine unterrichtliche Begriffe, Beobachtungs- verfahren)	Groß- und Klein- gruppenarbeit, Arbeitspapiere zum Selbststudium, Se- mester Unterrichtsfilme mit Hospitationen am Semester- anfang und Semesterende	4 Stunden wöchent- lich im Semester	Erziehungswissen- schaftler, Grund- wissenschaftler, Mentoren, Tutoren

#### 4.2.1.2 *Das Unterrichtsmit-schau-Praktikum — eine Brücke zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtswirklichkeit* (H. P. DESCHLER)

##### 4.2.1.2.1 *Das Münchener Praktikums-Modell*

Seit dem Sommersemester 1970 laufen an der Pädagogischen Hochschule der Universität München Versuche zur Revision und Modernisierung der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden. Speziell auf die Bedürfnisse und Anforderungen einer Massenhochschule zugeschnitten, wurde unter der Leitung von Prof. Dr. A. O. SCHORB ein propädeutischer Einführungskurs im Medienverbund entwickelt, der neben den herkömmlichen Unterrichtsmedien Film- und Fernsehaufzeichnungen und eine Datenverarbeitungsanlage einschließt.

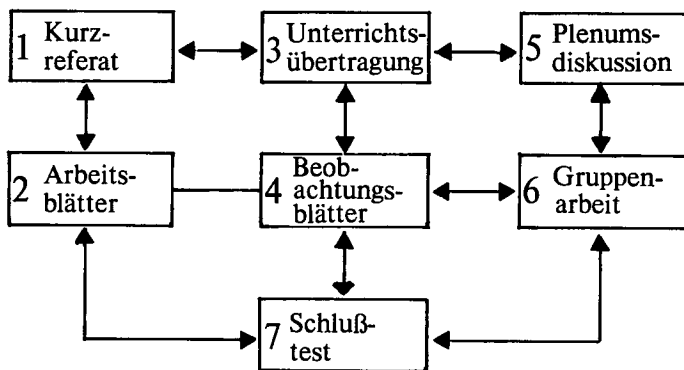
Beim sog. „Mitschau-Praktikum“ werden alle Erstsemester in einem planvollen Unterweisungssystem in der Hochschule selbst auf die Erfordernisse des schulpraktischen

Alltags vorbereitet. In vorbereitenden Sitzungen wurde von den Angehörigen des Lehrkörpers ein Themenplan ausgearbeitet, Unterrichtsdokumente aus dem Archivmaterial des Instituts für Unterrichtsmitschau hierzu ausgewählt und eine schwerpunktmäßige Verteilung der Aufgaben vorgenommen.

Der Praktikumstag, der im Rahmen der schulpraktischen Studien propädeutische Funktionen hat, wurde als Medienverbund konzipiert und besteht aus den folgenden Aufbauelementen:

- a) *Kurzreferat* des für den jeweiligen Problemkreis kompetenten Dozenten mit einer Übersicht über das Thema und über den Stand der Forschung zum Problem.
- b) *Arbeitsblätter*, die an alle Studierenden verteilt werden, enthalten weiterführende Informationen und Literaturangaben zum Selbststudium.
- c) *Unterrichtsübertragung* ausgewählter, auf den Theorieteil exakt abgestimmter Unterrichtsbeispiele, die unter Mitarbeit der für das Thema verantwortlichen Dozenten ausgewählt wurden. In der Regel wurden 3—5 verschiedene Unterrichtsdokumente aus den einzelnen Schularten vorgeführt; direkte Stellungnahmen und Beobachtungshinweise über ein Kommentarmikrofon sind möglich. Zur intensiveren Auswertung wurden didaktisch bedeutsame Szenen oft mehrfach wiederholt.
- d) *Beobachtungsblätter* dienen der Fixierung der Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben; ihre Auswertung erfolgt anschließend in Form von Plenums- und Gruppendiskussionen.
- e) *Die Plenumsdiskussion* erfolgt unmittelbar auf die Unterrichtsübertragung und stellt den Bezug zu den im Einführungsreferat und im Begleitmaterial aufgeführten Gesichtspunkten her. Auch in dieser Phase wurde von der Möglichkeit der Wiederholung bestimmter Unterrichtseinheiten Gebrauch gemacht; sie diente jedoch vorwiegend zur Klärung allgemeiner Fragen.
- f) Aufgabe der *Gruppenarbeit* war es, Referat, Unterrichtsübertragung und Argumente aus der allgemeinen Diskussion im kleineren Kreise zu vertiefen. Die Größe der einzelnen Arbeitsgruppen variierte zwischen 12 und etwa 40 Studierenden, die von Fachdidaktikern, Mitarbeitern des Instituts, studentischen Tutoren und Ausbildungslehrern betreut wurden.
- g) Der *Schlußtest* findet am Semesterende statt und wird mit Hilfe eines Computers bearbeitet und ausgewertet. Er soll für Lehrende und Lernende Informationen über die Effizienz der verwendeten Lehrverfahren erbringen und eine objektive und rationelle Überprüfung der vermittelten Lehrinhalte ermöglichen. Da die Lernziele jeder Praktikumseinheit definiert sind, ist es nicht schwierig, sie in konkreten Aufgaben in Form von Auswahlfragen zu „operationalisieren“. Die Konstruktion solcher Aufgaben ist allerdings nicht einfach, geht es doch darum, nicht nur angelerntes Wissen, sondern Verständnis für didaktische Zusammenhänge, Kritikfähigkeit und Problembewußtsein zu überprüfen. Der hierzu erforderliche Aufwand wird jedoch relativiert durch den Wegfall der Korrektur- und Zensurarbeit, die vom Rechner selbst übernommen wird und insbesondere bei einer großen Anzahl von Praktikumssteilnehmern sehr positiv ins Gewicht fällt.

Das folgende Diagramm gibt eine Übersicht über die Aufbauelemente des Münchener Praktikums-Modells:



#### 4.2.1.2.2 Thematische Schwerpunkte

Gemäß der Zielsetzungen eines Einführungspraktikums standen allgemeindidaktische Fragen im Vordergrund. Aus einem breitgestreuten Katalog möglicher thematischer Schwerpunkte wurden die folgenden ausgewählt:

- Die Didaktik der Grundschule, einschließlich Vorschule
- Lehrerverhalten (Beobachtungs- und Protokollübungen)
- Lehrerverhalten und Erziehungsstile (Fortsetzung von Thema 2)
- Aspekte des Schülerverhaltens (unter bes. Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gegebenheiten)
- Fortsetzung von Thema 4 Schülerverhalten
- Die Unterrichtsvorbereitung (Unterrichtsplanung- und Realisierung)
- Grundformen des Unterrichts (Einführung in grundlegende didaktische Aktionsformen)
- Die audio-visuellen Medien im Unterricht
- Schlußtest und Begleiterhebungen zum Praktikum
- Diskussion aller Beteiligten über das Praktikum

#### 4.2.1.2.3 Erste Ergebnisse

Als Ergebnis dieser Form der Durchführung des Einführungspraktikums kann festgehalten werden:

- Es ist erstmals zu einer Zusammenarbeit aller Gruppen der Hochschule (Lehrstuhl-inhaber, Dozenten, Assistenten, Ausbildungslehrern, studentische Tutoren) an der wichtigen Aufgabe der Verbindung von Theorie und Praxis gekommen.
- Die Studenten haben einen breiten Überblick über die verschiedenen Probleme und Bereiche der Schulwirklichkeit erhalten.
- Sie sind auf die Schulpraktika besser vorbereitet, weil sie in die Analyse und Interpretation pädagogischer Situationen planmäßig eingeführt wurden.
- Die Ersteinführung schafft zumindest eine gemeinsame Grundlage für das Verständnis der Berufsaufgaben des Lehrers. Dadurch wird ein Gegengewicht geschaffen, zu der sehr unterschiedlichen Betreuung der Studenten durch die Ausbildungslehrer.
- Die theoretische und praktische Ausbildung der Studenten wird besser aufeinander bezogen.

#### 4.2.1.3 *Der Aufbau differenzierter Wahrnehmungsraster, Beurteilungskriterien und Verhaltensmuster durch Interaktions- und Verlaufanalyse* (A. BLUG)

Das Handlungsfeld des Lehrers in seiner beruflichen Tätigkeit ist die Schule und dort insbesondere der Unterricht. Die Einführung des zukünftigen Lehrers in diesen Arbeitsbereich kann nur durch die ständige Auseinandersetzung mit dem komplexen Geschehen Unterricht, durch gezielte Beobachtung und durch theoretische Durchdringung geleistet werden. Dadurch soll das Unterrichtsgeschehen für den zukünftigen Lehrer immer stärker differenziert und strukturiert werden. Die Makrostrukturen des Unterrichts, wie sie in Methoden- und Stufenkonzepten dargestellt werden, können dem zukünftigen Lehrer höchstens grobe Gesichtspunkte für die Planung und Realisierung von Unterricht sein. In welcher Weise der Unterricht konkret im Rahmen solcher Gesichtspunkte abläuft, ist wesentlich abhängig von den realisierten Verhaltensmustern und Verhaltensstrategien des einzelnen Lehrers. Für sein Verhalten und die Interaktionen im Unterricht stehen dem Lehrer eine Fülle von Verhaltensweisen in seinem Verhaltensrepertoire zur Verfügung, die er entsprechend seiner Einstellung und seinem allgemeinen Konzept von „Unterrichten“ aktualisiert. Dabei spielt das unbewußte und unkritische Reproduzieren von Verhaltensweisen, die in ähnlichen Situationen gelernt worden sind, eine wesentliche Rolle.

Die Rationalisierung des eigenen Unterrichtsverhaltens durch eine weitgehende Aufdeckung und Überwindung psychischer Zwänge und der Aufbau eines differenzierten Verhaltensrepertoires sind zentrale Aufgaben jeder Lehrerausbildung.

Im Teilprojekt Unterrichtbeobachtung im Rahmen der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer gehen wir davon aus, daß für die Regulierung des Unterrichtsverhaltens des Lehrers sein für allgemeines menschliches Verhalten und spezielles Unterrichtsverhalten spezifisches Wahrnehmungsraster und Beurteilungskonzept eine wichtige Rolle spielt. Je nach dem Wahrnehmungsraster und den Beurteilungskriterien, die dem Lehrer zur Verfügung stehen, wird er sein eigenes und fremdes Verhalten pauschal und stereotyp oder vorsichtig und differenziert sehen und beurteilen (vgl. DESCHLER 1970).

Durch den „Modeling-Effekt“ (A. BANDURA) bei der Beobachtung fremden Verhaltens und durch Selbstbekräftigung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten werden so grobe und undifferenzierte oder aber spezifische und differenzierte Verhaltensmuster aufgebaut.

Das für den Lehrer notwendige Verhaltensrepertoire versuchte man bisher durch mehr oder weniger gut vorbereitete Praktika aufzubauen. Der Lehrerstudent war dabei meist der Praktikumssituation völlig ausgeliefert. Er brachte kaum Kriterien mit für die Beurteilung seines eigenen Verhaltens und noch viel weniger für die Beurteilung des Verhaltens seines Mentors. Seine Wahrnehmung war undifferenziert und kaum durch gezielte Hypothesen gerichtet. Diese Vorbedingungen und die soziale Macht, mit der der Mentor durch die Benotung oder Beurteilung des Praktikums ausgestattet war, erlaubten dem Studenten keine kritische und gezielte Auseinandersetzung mit der Praxissituation. Einer naiven Imitation und einer kritiklosen Übernahme eingefahrener Formen (Tradierung von Ritualen) waren damit Tür und Tor geöffnet. Imitation ist nicht auszuschalten und soll auch nicht ausgeschaltet werden. Sie müßte nur auf dem Hintergrund differenzierter Beurteilungskriterien und im Rahmen kritischer Auseinandersetzung vollzogen

werden. Das wiederum ist nur durch gezielte Unterrichtsbeobachtung auf dem Hintergrund klar herausgearbeiteter Hypothesen in Verbindung mit eigenem Praxisvollzug möglich. Von der Einführung und Einübung der systematischen Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Lehrerstudiums könnte somit ein deutlicher emanzipatorischer Effekt erwartet werden.

Diese allgemeinen Behauptungen stützen sich im einzelnen auf die folgenden Hypothesen, die zum Teil bereits überprüft worden sind, zum Teil noch in weiteren Untersuchungen getestet werden müssen.

1. *Hypothese:* Durch spezifische Beobachtungsübungen wird der Student oder Lehrer im Hinblick auf sein Verhalten, im Hinblick auf Interaktionen, Lernprozesse und Lehrerstrategien sensibilisiert.

2. *Hypothese:* Eine solche Sensibilisierung wirkt sich auf die Einstellung des Lehrers zum Unterrichten und zum Schüler aus. Seine Einstellung zum Unterrichten wird engagierter, seine Einstellung zum Schüler wird sozial-integrativer werden.

3. *Hypothese:* Systematische Unterrichtsbeobachtungsübungen helfen mit, stereotype Unterrichtskonzepte zu problematisieren. Sie decken Rituale auf und zeigen ihre Fragwürdigkeit.

4. *Hypothese:* Sie verdeutlichen den Experimentiercharakter von Unterricht und steigern die Flexibilität des Lehrers.

5. *Hypothese:* Durch die Einübung von Interaktionsanalyseschemata wird die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten von emotionalem Ballast befreit und eine prospektive Kritik begünstigt.

Zur Überprüfung der oben aufgeführten Hypothesen sollen im Rahmen von Trainingskursen Beobachtungssysteme verschiedenster Art für je spezifische Aufgaben eingeübt und angewandt werden.

1. Um den Studenten für allgemeine Interaktionsprozesse, wie sie in nicht unterrichtsspezifischen Gruppenprozessen ablaufen, zu sensibilisieren und ihm eine Auseinandersetzung mit seinem allgemeinen sozialen Verhalten zu ermöglichen, soll zunächst ein allgemeines Interaktionsanalyseschema (Bales oder Borgatta) eingeübt werden.

2. Mit einem allgemeinen Unterrichtsanalyseschema, wie z. B. dem Interaktionsanalyseschema von NED FLANDERS, werden dann Verhaltensmuster und Verhaltensstrategien in der Unterrichtssituation aufgedeckt. Der Vergleich der Interaktionsmuster in einer alltäglichen Gruppensituation und in der speziellen Unterrichtssituation wird charakteristische Unterschiede aufzeigen, die auf ihre Legitimität oder Notwendigkeit hin befragt werden müßten.

3. Spezifische Beurteilungssysteme in Form von Ratingskalen und Polaritätsprofilen zur Einschätzung des eigenen und fremden Verhaltens (vgl. TAUSCH und TAUSCH, Erziehungspsychologie) sollen die Beurteilungskriterien weiter differenzieren und objektivieren.

4. Fachdidaktisch orientierte Analyseschemata sollen zur Aufdeckung fachdidaktisch orientierter Vermittlungsstrategien und deren kritischer Durchleuchtung eingeübt werden.

Die Einübung und Anwendung solcher Analyseschemata sollte in den schulpraktischen Studien immer im Zusammenhang mit Praxisvollzug eingeübt werden, und zwar

zunächst in einem Praxisvollzug, der dem Studenten die Möglichkeit gibt, unter extrem erleichterten Bedingungen sein Verhalten zu analysieren und gleichzeitig damit zu experimentieren.

#### Literatur:

- MCDONALD, J. W. und HARARI, H.: Social Psychology. New York 1968.  
 AMIDON, E. J. und HOUGH, J. B.: Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Reading 1967.  
 FLANDERS, NED A.: Analyzing Teaching Behavior. Reading 1970.  
 DESCHLER, H. P.: Der Einfluß der Wiederholung auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Unterrichtsvorfällen. In: ava Forschungsberichte Band 3/1970.  
 KELLER, U. und NEUMANN, G.: Kritische Erziehung. Opladen 1971.

#### 4.2.1.4 Microteaching: Tübingen<sup>1</sup> (H.-J. KRUMM)

Das in den USA zunächst an der Stanford University und bei Luis von Zifreund entwickelte Verfahren des Microteaching nutzt in besonderem Maße die individualisierenden Möglichkeiten der Fernsehaufzeichnung und zeigt einen Weg, die one-way-communication des Fernsehens durch Eingliederung in ein Kurssystem zu überwinden. Ausgangspunkt war die Überlegung, Lehrprobe und Hospitation seien als hochkomplexe Situationen ungeeignet für das Einüben unterrichtlicher Fähigkeiten, und die Suche nach einem Feedback des Lehrverhaltens, das die bisherige retrospektive Verbalkritik nicht zu leisten vermochte. Man kann Microteaching daher als eine Lehrprobensituation unter extrem erleichterten Bedingungen auffassen, bei der die Fernsehaufzeichnung sofortiges Feedback auch für die nichtverbalen Verhaltensweisen leistet. Die Unterrichtszeit wird in der Regel auf 5 bis 10 Minuten, die Schülerzahl auf etwa 5 Teilnehmer reduziert; und statt eine Fülle ineinandergreifender Verhaltensweisen anwenden zu müssen, trainiert der Lehrerstudent in seinem Kurzversuch zunächst nur einzelne elementare Verhaltenszüge (teaching skills).

Auf die Unterrichtsaufzeichnung folgt eine Phase der Selbstkonfrontation, in der der Student erstmals seinen Außenaspekt erlebt und die psychologischen Wirkungen der Fernsehaufzeichnung verarbeiten kann. Erst dann wird die Aufzeichnung in die Kleingruppe gegeben, die meist bereits den Lehrversuch mitgeschaut hat, und dort werden gemeinsam Varianten oder Alternativen zu dem Unterrichtsversuch erarbeitet, von denen eine in einem Zweitversuch vor einer neuen Schülergruppe vom gleichen Lehrer realisiert wird. Für den Vergleich der beiden aufgezeichneten Versuche sind Protokollierungsverfahren entwickelt worden. Die Erarbeitung von Varianten soll retrospektive Kritik und eine rezeptologische Tendenz des Trainings vermeiden helfen.

Am Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen wurde inzwischen ein Microteaching-Grundkurs zum Training elementarer Lehrverhaltensweisen aufgebaut; für die selbständig trainierenden Kleingruppen steht Informationsmaterial auf Videoband zur Verfügung, so daß bereits in der Einführungsphase die Gewöhnung an die zum Training benötigten Geräte erfolgt. Für die technische Einrichtung haben sich zentral

<sup>1</sup> AUS: HANS-JÜRGEN KRUMM, Funktionen eines Video-Systems in der Lehrerbildung. In: Aula 4 (1971) H. 2, S. 112.

gesteuerte Anlagen weder bei uns noch in den USA bewährt. Wir arbeiten jetzt mit dezentralisierten Geräte-Sets: Jede Trainingsgruppe erhält 1 Mikrofon, 1 Kamera, 1 Recorder und 1 Monitor, die nach Möglichkeit auf fahrbaren Gerätewagen fest verkabelt untergebracht sind. Die Trainingsgruppen bedienen diese Geräte selbst — auf diese Weise wird bereits während des Studiums im lernenden Umgehen mit den Medien ein Vertrautheitsgrad erreicht, der für die Bereitschaft zum Medieneinsatz in der Schule entscheidend ist.

Der Hauptnachteil des Microteaching liegt zur Zeit darin, daß der stufenweise Aufbau vom Training elementarer Skills über komplexere Verhaltensweisen bis zum Übergang in die Unterrichtsrealität noch nicht geleistet ist. Das Verhaltenstraining im Laborversuch ist zwar zur Freisetzung einer notwendigen Verhaltensvielfalt des Lehrers unumgänglich — um aber zu verhindern, daß das lehrerzentrierte Verhaltenstraining sich vom Bezug auf (schülerzentrierten) Unterricht löst, scheint uns die Kombination von Unterrichtsmitschau und Verhaltenstraining unausweichlich: die Unterrichtsmitschau kann den notwendigen Kontextbezug für das Skilltraining leisten und gewinnt aus dieser Koppelung die Überwindung der rein rezeptiven Konfrontation des Studenten mit Unterricht, die leicht zur Reproduktion vorgefundenen Unterrichts führen kann.

#### 4.2.1.5 *Allgemeine Hinweise zu den Intensivkursen an der PH Abteilung Siegerland (Microteachingaufbaukurse) (H. P. STEIMLE)*

Ist es eine der zentralen Aufgaben des Lehrers, dem Schüler Hilfen für einen optimalen Lernprozeß anzubieten, dann sind hierfür auch ganz bestimmte unterrichtspraktische Qualifikationen erforderlich.

Als spezifische Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten können diese jedoch wegen ihrer „Handlungsgebundenheit“ in der Theorie allein nicht erfahren und schon gar nicht überprüft werden. Das bedeutet, daß zur Vorbereitung auf die Schulpraxis *auch* ein reflektiertes „einübendes Tun“ notwendig ist.

Will diese Einübung nicht entscheidende Kriterien für unterrichtspraktisches Tun außer Acht lassen, dann muß sie nach einer allgemeinen Vorübung auf die Aufgaben in der Schulwirklichkeit gerichtet sein. Nur so können die Anforderungen, die sich u. a. aus bisher bekannten gegenstandsspezifischen, psychischen, sozialen und politischen Gegebenheiten herleiten, berücksichtigt und damit als Kriterien für adäquates Lehrverhalten mitbedacht werden. Das bedeutet aber nicht, daß gleichzeitig alle unterrichtlichen Aufgaben, die sich bei der Durchführung einer ganzen Unterrichtsstunde ergeben, übernommen werden müssen. Die Vielzahl zu beachtender Faktoren könnte eine gezielte Vorbereitung erschweren, die systematische Überprüfung verhindern und damit Praktikanten und Schüler angesichts der komplexen Unterrichtssituation überfordern.

So ergibt sich aus der Forderung einer Beachtung aller den Unterricht bestimmenden Faktoren lediglich, daß die Teilaufgaben in einem konkreten unterrichtlichen Gesamtzusammenhang stehen und auf diesen bezogen vorbereitet, eingeübt und überprüft werden. Einübung und Überprüfung verweisen dabei auf die Notwendigkeit mehrmaliger Versuche, weil nur so eine Verstärkung des als richtig Erkannten und eine Auslöschung unerwünschter Verhaltensformen möglich ist. Durch die wiederholte Übernahme gleicher unterrichtlicher Aufgaben, bei denen nur ein Teaching-Skill (eine zeitlich und in-

haltlich begrenzte Aktionsform des Lehrers) geübt wird, soll wegen der zu entwickelnden Alternativen eine größere Offenheit und Flexibilität erreicht werden. Aus dem Gesagten ergeben sich Hinweise für Ziele, Inhalte und Methoden von Intensivkursen an der Hochschule, in Bezirksseminaren und in Schulen. Einmal müssen Theorieteile geboten werden, die sich mit Fragen der Unterrichtsplanung, -beobachtung und -auswertung der im Team durchzuführenden Stunde beschäftigen. Dafür werden Papiere, Fernsehstreifen und Tonbänder zu Fragen der Didaktik, Methodik und Unterrichtsbeobachtung, die Hinweise auf die Schüler einschließen (reduzierte Zahl von 15), vorbereitet. Sie dienen der eigenen oder der in Kleingruppen (5 Teilnehmer) durchzuführenden Unterrichtsvorbereitung. Die unmittelbare Vorbereitung auf das zu übende Lehrverhalten und seine Beobachtung soll dann in praktischen Übungen erfolgen. Jeder Teilnehmer der Kleingruppe hat die Möglichkeit, seinen „Teaching-Skill“ — der auf die Schulwirklichkeit bezogen ist — vorzustellen (vorzuführen) und mit Hilfe von Fernsehaufzeichnungen zu überprüfen<sup>1</sup>. Es folgen der ebenfalls mit Fernsehkameras aufgezeichnete Erst-, Zweit- und Drittversuch in der Schulpraxis<sup>2</sup>. Abgeschlossen wird die Übungsreihe durch die Vorführung von möglichen Alternativen zum gleichen Thema in verschiedenen Schulklassen. Die von Mentoren und Referendaren entwickelten Beispiele sollen, ebenso wie die in den Kleingruppen erarbeiteten Alternativen, Hinweise auf mögliche Modifikationen der durchgeführten „Teaching-Skills“ geben und damit zugleich die Notwendigkeit einer Stereotype überwindenden Flexibilität einsichtig machen. Wichtig ist dabei vor allem, daß die Kurssteilnehmer im Hinblick auf eine forschende und experimentelle Haltung auf induktivem Weg Problemstellungen erarbeiten.

Zur Revision des Kursdesigns mit den hier angegebenen Zielen und Methoden, sind Einstellungsuntersuchungen, lernzielorientierte Tests, erste Beobachtungen etwaiger Verhaltensänderungen in Erst-, Zweit- und Drittversuch geplant. Sie dienen in der jetzigen Versuchsphase in erster Linie der Hypothesengewinnung.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Überprüfung des objektivierten Materials und der erprobten bzw. in ersten Ansätzen zu entwickelnden Testverfahren zu. Beachtung findet auch die Frage der Tutorenschulung und der methodischen und organisatorischen Probleme, die sich aus der Kleingruppenarbeit ergeben.

#### 4.2.1.6 Bericht über den ersten Intensivkurs an der PH Abteilung Siegerland (M. KNEBEL)

Der Zielsetzung der schulpraktischen Ausbildung, Studenten in der Unterrichtswirklichkeit schrittweise an praktische Aufgaben heranzuführen, versuchte man an der PH Westfalen-Lippe, Abteilung Siegerland, in der Zeit vom 12. bis 19. 2. 1971 erstmalig in einem achttägigen Intensivkurs näher zu kommen.

Abgesehen von den allgemeinen Aufgaben eines derartigen Microteaching-Aufbaukurses hatte dieser Intensivkurs spezielle Zielsetzungen: Neben der Intention, eine neue Organisationsform zur Vorbereitung der Blockpraktika zu finden, bemühte man sich,

1 Hierbei sind allerdings Modifikationen für Lehrer im Dienst und Referendare vorgesehen.

2 Der Student kann somit selbst überprüfen, inwieweit sein geplantes Verhalten mit dem realisierten Verhalten übereinstimmt.



eine für diesen Zweck effektive und sinnvolle Kooperation zwischen Grundwissenschaftlern, Fachdidaktikern, Lehrern und Studenten zu initiieren, wobei die Möglichkeiten des Einsatzes von studentischen Tutoren während des Kurses besonders berücksichtigt werden sollten. Eine weitere Zielsetzung war die Erprobung des Einsatzes von multimedialem Studienmaterial, das größtenteils von den verschiedenen Hochschullehrern produziert worden war — eine Tatsache, die dazu beitragen sollte, die oben erwähnte Kooperation zu fördern und den Intensivkurs bekannt zu machen. Neben der Überprüfung der Praktikabilität einer solchen ganztägigen Organisationsform beabsichtigte man, erste Hinweise darüber zu bekommen, ob die Durchführung des praktischen Kursteils prinzipiell in Schulen oder auch außerhalb, z. B. in Landschulheimen oder später evtl. in Räumen der Hochschule, stattfinden kann.

Dem Intensivkurs lag folgender *Programmvorschlag* zugrunde:

Freitag, 9.00 Uhr bis 10.00 Uhr:

Einführung; Kurzreferat: Gegenwärtige Situation des Verhältnisses Schule — Hochschule, aufgezeigt an Fragen des Praktikums; anschließend Diskussion.

10.15 Uhr bis 11.15 Uhr: Überlegungen zu Grundfragen des Unterrichts: 1. Strukturierung des Unterrichts (Video-Band), 2. Demonstrationsband zum Vortrag, 3. Diskussion.

11.15 Uhr bis 12.15 Uhr: 4. Formen des Unterrichtens, 5. Demonstrationsband zum Vortrag, 6. Diskussion.

14.30 Uhr bis 15.30 Uhr: 7. Einsatz von Arbeitsmitteln (Video-Band), 8. Einsatz von audiovisuellen Mitteln im Unterricht.

16.00 Uhr bis 17.00 Uhr: 9. Dokumentationsbänder zum Einsatz von Arbeitsmitteln und AV-Medien, 10. Diskussion.

17.00 Uhr bis 17.30 Uhr: Tageskritik.

Samstag, 9.00 Uhr bis 11.00 Uhr:

Prinzipien und Beispiele zur Unterrichtsvorbereitung: 1. neuere Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung (Arbeitspapiere), 2. Vorschläge zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen und -skizzen.

11.15 Uhr bis 13.15 Uhr: Erläuterungen zu Methoden der Unterrichtsbeobachtung und -analyse (Erarbeitung von Fragen in Kleingruppen nach vorbereiteten Papieren).

Montag, 9.00 Uhr bis 12.15 Uhr:

Praktische Übungen zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse in Kleingruppen anhand von Unterrichtsdokumenten.

14.30 Uhr bis 17.00 Uhr: Auswertung der Ergebnisse vom Vormittag.

17.00 Uhr bis 17.30 Uhr: Tageskritik.

Dienstag, 9.00 Uhr bis 13.00 Uhr:

Anfertigung von Unterrichtsentwürfen zu einem Thema (Teamarbeit); Gruppen à fünf Teilnehmer, die ein Thema bearbeiten; Einteilung der Unterrichtsdoppelstunde in Teilabschnitte (inhaltlich/methodisch), Vorbereitung auf die Erprobung des „Teaching-Skills“ im gewählten Unterrichtsteil.

14.30 Uhr bis 16.30 Uhr: Erprobung der übernommenen Teilaufgaben vor der Gruppe (Fernsehaufzeichnung).

16.45 Uhr bis 18.45 Uhr: Auswertung und Diskussion von Alternativen zu vorgeführten Beispielen.

Mittwoch, 10.00 Uhr bis 12.00 Uhr:

Durchführung der gewählten Teilaufgaben zusammen mit vier Schülergruppen (Fernsehaufzeichnung in Schule/Landschulheim).

12.00 Uhr bis 13.00 Uhr: Allgemeine Auswertung.

15.00 Uhr bis 17.00 Uhr: Diskussion und Entwurf von Alternativvorschlägen (in zwei Gruppen werden die bisherigen Teilaufgaben beibehalten, in den beiden anderen sollen die Aufgaben gewechselt werden).

17.15 Uhr bis 18.30 Uhr: Fortsetzung.

Ab 19.30 Uhr: Stammtischgespräch mit vorläufiger Kurskritik.

Donnerstag, 10.00 Uhr bis 12.00 Uhr:

Durchführung des Alternativversuches mit ausgetauschten Schülergruppen (Fernsehaufzeichnung).

12.00 Uhr bis 13.00 Uhr: Allgemeine Auswertung.

15.00 Uhr bis 17.00 Uhr: Diskussion von Einzelbeispielen im Plenum.

17.15 Uhr bis 18.00 Uhr: Tageskritik.

Freitag, ab 9.00 Uhr:

Vorträge, Podiumsdiskussionen und Vorführungen zu fachdidaktischen Problemen (Einsatz von Video-Aufzeichnungen anstelle von Direktvorträgen und zur Illustration von Vorträgen).

17.00 Uhr bis 19.00 Uhr: Fragebogenerhebung und Einzelinterviews.

Ab 19.00 Uhr: Gesamt-Kurskritik.

Zu *Inhalt und Methoden* des Intensivkurses werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit folgende Erläuterungen gegeben: Da dieser Intensivkurs für Studienanfänger gedacht war und der Zielsetzung der Tagespraktika entsprechend auf das Blockpraktikum vorbereiten sollte, war ein Theorieteil notwendig, in dem im Hinblick auf die im Team zu planende und durchzuführende Unterrichtsstunde ein möglichst umfassendes Themenangebot unumgänglich war. Den „Erstsemestern“ mußte weiterhin eine Beobachter-schulung angeboten werden. Auf diese Weise wurden sie einmal in bestimmte Techniken der Unterrichtsbeobachtung und -analyse eingeführt, und ein Minimum an Wahrnehmungsrastern konnte somit aufgebaut werden. Zum praktischen Teil des Kurses wählte man bewußt allgemeine Themen (z. B.: Probleme des Drogenmißbrauchs, Manipulationsmöglichkeiten bei Film und Fernsehen), da man bei dem Teilnehmerkreis keine fachdidaktischen Spezialkenntnisse voraussetzen konnte. Dieses Themenangebot stellte ferner für die Schulen eine echte Hilfe dar, da Fragen von aktuellem, allgemeinem Interesse behandelt wurden und somit keine Schwierigkeiten bezüglich der Anpassung an einen Lehrplan auftreten konnten. Die zeitliche Organisation des Kurses, die ein Wochenende einschloß, ermöglichte den Beteiligten einen Ruhetag, der je nach Belieben auch als Studientag genutzt werden konnte. Um den Erfolg bzw. Mißerfolg dieses Kurses zu überprüfen und weitere Hinweise für Begleituntersuchungen zu gewinnen, wurde in einer Fragebogenerhebung eine Lernerfolgskontrolle und eine Einstellungsuntersuchung durchgeführt.

Der Teil der Fragebogenerhebung, in dem die Studenten gebeten wurden, die Vor- und Nachteile dieses Kurses darzustellen und Verbesserungsvorschläge für einen weiteren Kurs zu machen, Tageskritik-Diskussion, Einzelinterviews und das Abschlußge-

sprach lieferten folgende *Hinweise und Ergebnisse*: Im Intensivkurs konnten die dargestellten Zielsetzungen weitgehend verwirklicht werden. Der Versuch wurde von fast allen Studienanfängern als positiv empfunden. Man war der Ansicht, der Intensivkurs sei ein „neuer, guter und begrüßenswerter Ansatz zur Vorbereitung auf den Schuldienst“, da man einen Einblick in verschiedene Probleme bekomme, das Gelernte in der Praxis anwenden könne und der Maßstab für das spätere Unterrichten nicht die Beurteilung eines Mentors allein, sondern relativ objektive Ergebnisse seien, da durch die Eigenkontroll- und Korrekturmöglichkeiten, die durch den Einsatz der mobilen Fernsehaufzeichnungsanlagen geschaffen wurden, eine „retrospektive“ Kritik weitgehend ausgeschaltet wurde. Auch der Einsatz von Tutoren wurde allgemein begrüßt, und die gute Zusammenarbeit zwischen ihnen, dem Kursleiter, dem Kamerateam und den Kursteilnehmern war als Vorteil besonders aufgeführt. Positiv beurteilte man ferner die wechselnden Arbeitsformen, hier besonders die Kleingruppenarbeit, sowie den Einsatz multimedialen Studienmaterials, Faktoren, durch die sich die Studenten besonders aktiviert und gefordert fühlten.

Obwohl man die umfassende Information sehr begrüßte, regte man zur besseren Verarbeitung der Stofffülle an, einen weiteren Kurs vierzehntägig zu planen, wobei die tägliche Arbeitszeit maximal sechs Stunden betragen sollte. Auffallend war bei der Auswertung, daß keine negative Kritik an Inhalt und Methode des Intensivkurses geübt wurde. Man empfand lediglich die zeitliche Organisation und die stellenweise aufgetretenen technischen Schwierigkeiten als Nachteil.

Aus der Tatsache, daß z. B. 42,11 % der Teilnehmer der Frage: „Der Intensivkurs wird mir helfen, schulpraktische Probleme zu lösen“ sehr zustimmten und weitere 57,89 % dieser Aussage ebenfalls zustimmten, ergibt sich der Hinweis, daß der Intensivkurs seine Ziele verwirklichen und durch den positiven Gesamteindruck der Teilnehmer seine Berechtigung als neuer Ansatz innerhalb der schulpraktischen Ausbildung beweisen konnte.

*Anmerkung:*

Aufgrund der geforderten Beschränkung bei der Darstellung war es leider nicht möglich, die vorliegende EDV-Auswertung der Fragebogenerhebung wiederzugeben. Eine Gemeinschaftsveröffentlichung des gesamten Ansatzes, bei dem auf die Begleituntersuchungen näher eingegangen wird, erfolgt voraussichtlich im Frühjahr 1972 in „AV-Praxis“. Das gilt auch für alle anderen Artikel in diesem Abschnitt bis auf den letzten, der bereits im Oktober 71 erscheint.

Den Untersuchungen zur Einstellung der Studenten lagen Unterlagen vom Institut für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung (H. P. Deschler) zugrunde.

#### *4.2.1.7 Bericht über den 2. Intensivkurs zur schulpraktischen Ausbildung an der PH Abteilung Siegerland (Tutoren-Kurs) (HERIBERT SCHULZ)*

Im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Bemühungen um mögliche Reformansätze des schulpraktischen Teils der Lehrerbildung wurde an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Siegerland, im Sommersemester 1971 zum zweitenmal ein Intensivkurs durchgeführt.

Im Unterschied zum vorhergegangenen nahmen fast ausschließlich Studierende an ihm teil, die ihre obligatorischen Praktika, das sind drei Tagespraktika und ein fünfwo-

chiges Schulpraktikum, bereits absolviert hatten und nun die Möglichkeit nutzen wollten, eine neue Methode und Konzeption schulpraktischer Ausbildung kennenzulernen und sie mit den herkömmlichen kritisch zu vergleichen. Gleichzeitig sollten damit Tutoren für das im WS 71/72 stattfindende Unterrichtsmitschaupraktikum gewonnen werden.

Einige Bemerkungen zur Zielsetzung des zweiten Intensivkurses, dessen Dauer auf acht Tage angesetzt war, mögen einer Beschreibung nach Inhalt und Ablauf vorangehen.

Drei Fragenkomplexe bestimmten im wesentlichen Richtung und Ziel unserer Gruppenarbeit: Zum einen beabsichtigen wir, eigene Unterrichtsaktionen möglichst vollständig zu erfassen und zu einer Bestimmung ihrer Effektivität zu gelangen. Durch experimentelle Untersuchungen wollten wir Aufschlüsse darüber gewinnen, was Beobachtungsverfahren zur systematischen Unterrichtsbeobachtung, Schüler-Einstellungstests und Tests zur Lernzielüberprüfung zu leisten vermögen, wenn sie in der Schule eingesetzt und zur Analyse und Bewertung des Unterrichts verwendet werden. Darüber hinaus sollte dieser Intensivkurs bei allen Teilnehmern eine die Unterrichtsplanung und -durchführung betreffende Experimentierhaltung wecken und aufbauen. In Kooperation mußten zu diesem Zweck zu ein und demselben Stundenthema Alternativen entwickelt werden, deren Realisation von den Kursteilnehmern ein adäquates, d. h. verändertes Verhalten erforderte. Schließlich hofften wir zu Aussagen über die Möglichkeiten der Überbarkeit bestimmter unterrichtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zu gelangen, die auf eine unterrichtliche Ernstsituation bei annähernd gleichen Bedingungen bezogen sind. Hierzu bedurfte es in besonderem Maße solcher Methoden, wie sie dem sog. Micro-teaching zugrunde liegen.

Den Auftakt des organisatorisch in zwei Kleingruppen zu je fünf Studenten aufgeteilten Kurses bildete schwerpunktmäßig die Verarbeitung bereitgestellter Theorieteile zu einem Unterrichtsentwurf, dessen Thema lautete: „Methoden und Auswirkungen der Werbung“ bzw. „Raumordnung im Siegerland“. Einen Tag lang stand die Gruppenarbeit ganz im Zeichen didaktisch-methodischer und stofflicher Überlegungen, galt es entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse bei der Planung zu berücksichtigen und zu Aussagen über anzustrebende Lernziele und geeignete Unterrichtsmedien zu kommen.

Der Planung der gesamten Unterrichtsstunde folgte die Erarbeitung praktischer Modelle für unterrichtliche Teilaufgaben. Vier Teileinheiten kristallisierten sich bei der Untergliederung der auf 60 Minuten angesetzten Stunde heraus: Einstieg, Gruppenarbeit, Lehrgespräch und Wiederholung. Zum Zwecke des Team-Teaching wurden diese einzelnen Ablaufphasen vier Mitgliedern unserer Gruppe übertragen mit der Aufgabe, konkrete Vorstellungen über die Realisationsmöglichkeiten ihres Stundenparts zu entwickeln. Das Ergebnis ihrer Überlegung trugen die betreffenden Studenten einzeln und in Form eines „Planspiels“ vor. Ausführlich wurde auf diese Weise der gesamte Unterrichtsablauf, wenn man so will, im Trockenversuch vorgestellt. Die Gruppe nahm zu den vorgestellten Beiträgen kritisch Stellung, korrigierte sie, wo es notwendig schien, und stimmte die Teilaufgaben abschließend aufeinander ab. Damit endete zunächst der überwiegend theoretisch ausgerichtete, erste Teil des Kurses.

Sein weiterer Ablauf führte die Teilnehmer in den Raum der Schule hinein. Um mit der für den Erstversuch vorgesehenen Schulklasse — ein achtes Schuljahr der Haupt-

schule Freudenberg — Kontakt aufzunehmen und einige, wenn auch bescheidene Angaben über deren anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen zu erhalten, hospitierten wir einen Vormittag lang in der Klasse. Anschließend stellten wir den Schülern und dem Klassenlehrer zahlreiche Fragen, deren Klärung uns für die Durchführung der verschiedenen Unterrichtsversuche von Bedeutung erschien.

Die neugewonnenen Informationen machten — wie wir erwartet hatten — eine Überarbeitung der im jeweiligen Unterrichtsabschnitt vorgesehenen „teaching-skills“ erforderlich. Auch die Thematik der Stunde und die Medienwahl mußten Änderungen unterworfen werden.

In der Folgezeit stellte sich die wohl schwierigste Aufgabe des Kursus mit der Erarbeitung von Verfahren zur Erfassung des Lehrer- und Schülerverhaltens. Eine systematische Unterrichtsbeobachtung sollte uns einerseits Aufschlüsse darüber vermitteln, inwieweit unser angesteuertes (geplantes) Verhalten mit dem tatsächlichen Verhalten übereinstimmte, zum anderen benötigten wir differenzierte Beurteilungskriterien zur Analyse und Erfolgsbestimmung unseres Unterrichts. In Anlehnung an verschiedene, in der Literatur vorgestellte Verfahren zur Unterrichtsbeobachtung, fertigten wir ein Beobachtungsschema an, dessen Kontingent an potentiell brauchbaren Beobachtungskategorien uns angemessen erschien und das, wie wir hofften, auch leicht protokollierbar sein würde. Fernsehaufzeichnungen dienten dazu, die Protokolltechnik des Verfahrens einzuüben und erste Korrekturen an ihm vorzunehmen. —

Als speziell für die Überprüfung des Schülerverhaltens gedachte Verfahren entwickelten wir zwei verschiedene Einstellungstests und einen Test zur Lernzielüberführung. Dem Einsatz dieser Tests, deren Versuchscharakter selbstverständlich betont werden muß, lag die Absicht zugrunde, zu erfahren, wie der Unterricht und das Verhalten des jeweils Unterrichtenden bei den Schülern angekommen waren und in welchem Maße die von uns angestrebten Lernziele erreicht wurden. Der erste Einstellungstest umfaßte daher 30 Einzelfragen zum gesamten Ablauf der Unterrichtsstunde (Stoff, Medien, Lehrmethode etc.). Mit dem Einsatz des zweiten Einstellungstest beabsichtigten wir, konkrete Hinweise darüber zu erhalten, ob und welche Verhaltensweisen bei den Schülern positive und weniger positive Eindrücke hinterlassen hatten. Zu diesem Zweck hatten wir 6 gezielte Fragen gestellt, die nicht nur eine Ja-Nein-Antwort verlangten, sondern den Schüler gleichzeitig zu einer verbalen Begründung seiner Entscheidung aufforderten.

Nach Abschluß aller für die Durchführung der Unterrichtsstunde erforderlichen Vorbereitungen begann am 3. Tag des Intensivkurses die praktische Unterrichtsarbeit. Zur Aufzeichnung unserer Unterrichtsversuche standen die notwendigen technischen Medien, Fernsehkamera und Videorecorder zur Verfügung.

Der Erstversuch fand — wie eingangs erwähnt — vor einer überschaubaren Gruppe von 15 Schülern des achten Schuljahres statt. Nacheinander führten verschiedene Studenten ihre vorbereiteten Teilaufgaben durch. Im Anschluß an die Stunde legten wir den Schülern die beiden Einstellungstests und einen lernzielorientierten Test zur Beantwortung vor, wobei wir ausdrücklich betonten, die Befragung anonym und ohne Benotung vorzunehmen. Zur Ergänzung der schriftlichen Befragungssaktion führten wir anschließend noch einige Einzelinterviews mit verschiedenen Schülern der Versuchsgruppe durch; ihre Stellungnahmen, zum gesamten Ablauf der im Team durchgeführten Stunde hielten wir auf Band fest.

Nach Beendigung der Begleituntersuchungen begann die Analyse des Erstversuchs.

Zunächst hatte jeder Student die Gelegenheit sich mit der Aufzeichnung seines Stundenparts allein zu konfrontieren. Das Erlebnis, sich einmal selbst als Lehrer agieren zu sehen und zu erfahren, wie man auf andere wirkt, ist beim erstenmal ebenso befremdend wie in starkem Maße Eigenkritik anregend. Im Anschluß an die Einzelauswertung erfolgte eine gründliche Analyse der gesamten Unterrichtsstunde durch die Gruppe. Die Anfertigung von Beobachtungsprotokollen leistet dabei einen ebenso wichtigen Beitrag wie die Schülertests. Insbesondere die Auswertung der Einstellungsuntersuchungen förderte Ergebnisse zutage, die uns eine neue Sichtweise unterrichtlichen Handelns eröffneten und unserer von der Intention getragenen Diskussion, unerwünschte Verhaltensweisen im Unterricht abzubauen, wertvolle Impulse gab. Am Ende dieser kooperativen Auswertung vereinigten wir zahlreiche Verbesserungsvorschläge zu einem Alternativentwurf, der sich vom ersten Entwurf im wesentlichen dadurch unterschied, daß die unterrichtlichen Teilaufgaben präziser formuliert und schärfer voneinander abgegrenzt waren und seine Durchführung von den Studenten eine Anzahl korrigierter Verhaltensweisen erforderte.

Unter annähernd gleichen Bedingungen fand einen Tag später der Zweitversuch statt. Wiederum wurde eine Gruppe von 15 Schülern — die zweite Hälfte des achten Schuljahres — von vier Studenten unterrichtet und nach der Stunde gebeten, unsere inzwischen revidierten Testbögen auszufüllen. Wie wir gehofft hatten, nahm das Unterrichtsgeschehen aufgrund seiner alternativen Planung einen völlig anderen Verlauf wie am Vortage. Die anschließende Analyse des Zweitversuchs zeigte überdies, daß es den meisten Studenten gelungen war, ihr Verhalten vor der Klasse zu verbessern. Dennoch war auch der Zweitversuch noch in mancher Beziehung revisionsbedürftig. Wir bereiteten deshalb einen dritten Versuch vor, der allerdings unter veränderten Bedingungen ablaufen sollte. Um allen Kursteilnehmern zu einem gewissen Erfolgserlebnis zu verhelfen, wurde die Komplexität der Unterrichtssituation noch weiter abgebaut, indem eine aus 10 Schülern bestehende Gruppe die „Versuchsklasse“ bildete. Die Durchführung des Drittversuchs und die anschließende gemeinsame Auswertung fanden in der gleichen Weise wie an den beiden Vortagen statt. Eine Beschreibung erübrigt sich deshalb.

Zum Abschluß der achttägigen Arbeit nahmen wir die Gelegenheit wahr, den gesamten Intensivkurs einer eingehenden Kritik zu unterziehen. Dies gibt auch mir Anlaß zu der berechtigten Frage, ob sich die Teilnahme an dieser Veranstaltung für die schulpraktische Ausbildung als wertvoll erwiesen hat.

Sieht man einmal davon ab, daß der organisatorische Ablauf des Kursus nicht immer reibungslos funktionierte und das vorbereitete objektivierte Material in seiner Verwendbarkeit zu wünschen übrig ließ, dann verdienen eine Anzahl positiver Eindrücke erwähnt zu werden. Zunächst ist zu bemerken, daß die Wahl der Arbeitsmethoden — Kleingruppenarbeit für die theoretischen Aufgaben, Team-teaching für die Durchführung der Unterrichtsversuche — bei allen Teilnehmern großen Anklang fand. Die Planung, Durchführung und Analyse von Unterrichtsprozessen in Kooperation verhinderte — im Unterschied zu herkömmlichen Methoden schulpraktischer Ausbildung — mögliche Frustrationen und ließ überdies genügend Raum für eine kritische Eigentätigkeit. Die Zuhilfenahme des Mediums Fernsehen und der Einsatz von Testverfahren ermöglichte uns eine gründliche Reflexion eigenen unterrichtspraktischen Handelns und schuf darüber hinaus bei allen Teilnehmern des Kursus das Problembewußtsein von der Notwendigkeit, die vielfältigen Variablen des Unterrichts zu erfassen, um Rückschlüsse

auf seine Effektivität ziehen zu können. Daß eine Bewältigung dieser schwierigen Aufgabe nicht durch diesen Intensivkurs erfolgen konnte, bedarf keiner besonderen Erklärung. Vielmehr leistete er den Beitrag, Fragestellungen zu erarbeiten und einen neuen Weg aufzuzeigen, wie theoretische Kenntnisse für die unterrichtspraktische Tätigkeit nutzbar gemacht werden können.

#### 4.2.1.8 *Microteachingkurs in der 2. Phase der Lehrerbildung* (Ch. LINDENSCHMIDT)

##### *Zur schulpraktischen Ausbildung an Bezirksseminaren*

Die Bezirksseminare versehen die Aufgabe einer Verknüpfung und Durchdringung der Theorie mit der Praxis. Auseinandersetzungen mit pädagogischem Wissen im Hauptseminar erleichtern dem Lehramtsanwärter, das für den Unterricht und Erziehung notwendige Geschehen zu begreifen und den Schüler zu verstehen. Das selbständige Unterrichten ist Übungsfeld für das eigene Tun. Theoretisch gewonnene Erkenntnisse sollen helfen, pädagogisches Handeln zu reflektieren, zu korrigieren, situations-, kind- und gegenstandsgemäße Methoden anzuwenden, seinen Unterricht in die Schule und ihre spezielle Form, so wie deren Auftrag zu integrieren. Dasselbe streben die Fachseminare an, allerdings mit fachspezifischem Schwerpunkt. Die Betreuung durch Seminarleiter, Fachleiter, Ausbildungslehrer und Schulleiter soll dem Lehramtswärter Hilfe und Anregung dazu bieten. Unterrichtspraktische Übungen an einem Vormittag in der Woche mit allen Teilnehmern eines Fachseminars ergänzen dieses Vorhaben. Auch hier soll aufgezeigt werden, wie man zur fachspezifischen Fragestellung kommt, wie man Unterricht analysiert und auf Grund dieser Analyse neue Erkenntnisse und Möglichkeiten für die Ausgestaltung des Unterrichts gewinnt.

##### *Kritische Vorbemerkungen*

Dieses Ziel der unterrichtspraktischen Ausbildung stößt auf mehrere Schwierigkeiten. Die Beurteilung der gehaltenen Unterrichtsstunden fußt auf keinerlei allgemeingültigen Kriterien. Persönliche unterrichtliche Erfahrung, subjektive Einstellungen, einseitige oder teilweise einseitige Auswahl der Literatur, voneinander abweichende Vorstellungen vom Lernprozeß und dem Lehrverhalten, verschiedene Haltung zu Kindern überhaupt, ein konglomerates „Für-Richtig-Halten“ fließen in die Bewertung mit ein. Somit können Schwächen einer Stunde sehr unterschiedlich gesehen werden, können und sollen zum Aufbau, zur angewandten Methode zum Lehrverhalten sich mehrere, ja sogar entgegengesetzte Meinungen bilden. Die Beurteilung der Stunde ist nicht eindeutig. Die zweite wesentliche Komponente im Unterricht: der Schüler findet kaum Beachtung, denn für den größeren Teil der Begutachter ist die Klasse fremd. Die Interaktion Lehrer — Schüler ist so kaum in den Griff zu bekommen. Die Arbeit im Seminar kann nur allgemeine Daten und Anweisungen geben, die den Lehramtsanwärter sehr oft verführen, ein schnelles, wenig durchdachtes, pauschales Urteil über die Klasse oder einzelne Schüler abzugeben. Völlig unberücksichtigt bleibt das soziale Umfeld der Schule im allgemeinen und der Klasse im besonderen. Aus diesen Mängeln ergibt sich, daß die Anleitung zum Unterrichten für den Lehramtswärter nur unvollkommen, nur punktuell richtig sein kann. Dabei bleibt unbeachtet, daß Maßstäbe für die Richtigkeit noch nicht bestimmt sind. Die gegebenen Hilfen stehen notwendig isoliert, meist unsystematisch

und speziellen Unterrichtssituationen angepaßt und dürften als Hilfe zu richtigem Lehrverhalten nicht ausreichen.

#### *Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Seminar und Hochschule*

Eine engere Kooperation der Bezirksseminare mit der Pädagogischen Hochschule könnte hier eine wertvolle Hilfe darstellen. Einmal wäre die Kontinuität der Ausbildung besser gewährleistet. Außerdem gäbe diese Regelung dem Seminar mehr Raum für eine intensivere schulpraktische Ausbildung in Lehre und Erziehung. Von daher fänden auch die schulpraktischen Kurse während des Studiums eine Fortsetzung und Erweiterung auf die neu auftauchenden Probleme, denen sich ein Lehramtsanwärter in der Schulwirklichkeit stellen muß. Einen ersten Beitrag hierzu möchte der Intensivkurs des Fachseminars Arbeitslehre am Bezirksseminar Siegen I in Zusammenarbeit mit der Hochschule Siegerland leisten.

#### *Intensivkurs am Bezirksseminar*

Ausgehend von der im Augenblick gegebenen besonderen Situation der Lehramtswärter stellt sich unser Ziel ein wenig abweichend von denen der anderen Intensivkurse. Bis zu diesem Zeitpunkt hat der Lehramtsanwärter schon längere Zeit unterrichtet. Er ist der doppelten Schwierigkeit begegnet, einmal „unterrichtlicher Unvollkommenheit“ ganz allgemein, gleich ob auf organisatorischem, unterrichtlichem oder erzieherischem Gebiet, zum andern dem Unvermögen, diese Unvollkommenheit, die von vielen Faktoren abhängt und deren Gründe zum Teil ungeklärt sind, zu erkennen, ihrem Ursprung nachzugehen und sie zu beseitigen. So sollte das Ziel dieses Intensivkurses sein, induktiv vom eigenen Unterrichten ausgehend zuerst einmal dessen Fragwürdigkeit klar werden zu lassen, von daher die Notwendigkeit einzusehen, objektivere Beobachtungsmöglichkeiten zu schaffen, einige Anleitungen zur Schülerbeobachtung zu geben, um die Klasse stärker in Planung, Aufbau und unterrichtlichem Handeln mit einzubeziehen. Es sollte erkannt werden, daß eigenes Lehrverhalten Inhalt intensiver Auseinandersetzung werden muß, daß nach Kriterien gefragt wird, die eigenes Lehrverhalten bestimmen und nach den Möglichkeiten für eine Übung dieses Verhaltens. Dabei wird deutlich, daß es in einem ersten Kurs nur um ein Anreißern, um das Aufwerfen der vielfältigen Fragestellungen gehen kann.

#### *Zur Organisation des Kurses*

Da sich dieser erste Versuch in den bestehenden Organisationsplan des Seminars möglichst reibungslos einordnen sollte, ergab sich von daher ein Kompromiß, der sich aber bei der Durchführung nur bedingt als glücklich erwies. Zur Verfügung standen jeweils 3 Stunden am Donnerstag vormittag und die 2 Stunden des Fachseminars am Nachmittag. Die somit notwendig entstandenen Pausen gingen zu Lasten der Intensität. Außerdem erwies es sich, daß diese Zeit nicht ausreichte, so daß längere Sitzungen sowie eine Wochenendtagung erforderlich wurden.

Das Fachseminar Arbeitslehre besteht aus 5 Teilnehmern, die in 3 Versuchen die Möglichkeit der Überprüfung eigenen Unterrichtens bekommen mußten. Von daher ergab es sich, daß 2 Unterrichtsinhalte bereitgestellt und die Stunde in drei bzw. zwei Abschnitte aufgegliedert werden mußte. Die 10. Schuljahre der Hauptschule Freudenberg und Netphen wurden in zwei Gruppen aufgeteilt. Drei Lehramtsanwärter machten ihren ersten Versuch zum Thema „soziale Marktwirtschaft“ mit Gruppe I in Freudenberg.



berg, führten den zweiten Versuch mit Gruppe II Freudenberg zum gleichen Thema durch und unterrichteten dann im letzten Alternativversuch Gruppe I in Netphen. Zwei Lehramtsanwärter übernahmen das Thema „zentrale Planwirtschaft“ und erprobten die Planung in den Gruppen II und I Freudenberg und der Gruppe II in Netphen. Die Aufteilung der Stunden sah Folgendes vor: zum Thema „soziale Marktwirtschaft“: 1. Klärung des Begriffes Marktwirtschaft und Herausstellen einiger wesentlicher Merkmale. 2. Unterrichtung über soziale Aspekte dieser Wirtschaftsform. 3. Aufzeigen der Notwendigkeit sozialen Verhaltens und der Gesetze innerhalb der sozialen Marktwirtschaft am Diskussionsbeispiel „Umweltverschmutzung“. Zum Thema „zentrale Planwirtschaft“: 1. Gründe und Ursachen für diese Wirtschaftsform. 2. Bedeutung, Vor- und Nachteile.

Alle Unterrichtsteile wurden aufgezeichnet. Die Nachbereitung geschah in den Seminarsitzungen bzw. am Wochenende.

#### *Zur theoretischen Nachbereitung*

Nachdem in der ersten Seminarsitzung Ziele, Organisation des Kurses, sowie die Themen der Stunden, ihre Aufgliederung, die zu erreichenden Teilziele und die Verteilung an die Lehramtsanwärter festgelegt waren, brachte die Nachbereitung nach dem Erstversuch eine stark inhaltlich ausgerichtete Kritik, orientiert an den Fernsehdokumenten der Unterrichtsabschnitte. Dabei entstanden neue Konzepte für den Alternativversuch, wobei erste kritische Ansätze zur Korrektur eigenen Verhaltens, z. B. Fragetechnik des Lehrers, Motivation der Kinder für einen speziellen Unterrichtsteil, eingebaut wurden. Die Nachbereitung zwischen und nach dem zweiten und dritten Alternativversuch hatte folgende Schwerpunkte: Probleme der allgemeinen Analyse und der Übung von Lehrverhalten, fachspezifischer Analyseverfahren, des Einsatzes der Fernsehdokumente, der Feststellung von Schülerleistungen, der Beobachtung von Schülerverhalten, der Anwendung von Testverfahren, der Kritik am durchgeführten Intensivkurs, der Organisation und der Inhalte von Intensivkursen an Bezirksseminaren überhaupt und der Weiterführung in aufbauenden Kursen. Da der Kurs noch nicht abgeschlossen ist, läßt sich eine Auswertung noch nicht vornehmen. Vom ersten Eindruck her läßt sich sagen, daß die Lehramtsanwärter diesem Vorhaben vorwiegend positiv gegenüber stehen, weil ihre spezielle schulpraktische Unsicherheit benannt, aus dem Gesamt der Ausbildung herausgelöst und analysiert wird und sie objektivere Hilfen und Kriterien für ihr Lehrverhalten bekommen. Aber zweifellos wäre ein solcher partieller Versuch, bliebe es dabei, zu unvollkommen, um wirksam zu sein. Weitere Kurse, sowohl während der Ausbildung als auch nach der 2. Lehrprüfung müssen folgen.

#### *4.2.1.9 Bericht über einen Intensivkurs für Lehrer der Hauptschule Freudenberg (H. P. STEIMLE)*

Nicht nur im Bereich der Hochschulen und Universitäten, sondern auch in der dritten Phase der Lehrerbildung zeichnen sich, bedingt durch die Möglichkeiten von AV-Medien, neue Wege der Weiterbildung für Lehrer im Dienst ab. Das unter dem Schlagwort „inservice training“ geforderte Kontaktstudium für Lehrer zur Ergänzung und Weiterführung ihrer Kenntnisse, das wegen finanzieller, personeller und organisatorischer

Probleme weitgehend unerfüllt geblieben ist, hat durch den Einsatz von multimedialen Studieneinheiten neue Impulse bekommen, die es ermöglichen, genuine, z. T. nur durch Rückkopplung erfahrbare Aufgaben der Hochschule zu lösen. Die bisherigen Angebote etwa des Telekollegs in Bayern oder des DIFF in Tübingen stellen Beiträge dar, neue Erkenntnisse aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu vermitteln. Zugleich werden dabei Grenzen sichtbar, wenn man bedenkt, daß es darum geht, die angebotenen Fakten in unterrichtliches Handeln umzusetzen. Der Lehrer, und das trifft besonders Qualifikationen im erzieherischen Bereich wie etwa die Hinführung zu demokratischem Verhalten der Schüler, hat keine Möglichkeit, neue methodische Vorschläge auf ihre Praktikabilität unter den für ihn spezifischen Bedingungen zu überprüfen, sein gefordertes Lehrverhalten zu kontrollieren und ggf. als den neueren Ansätzen widerstrebend zu korrigieren. Es fehlen somit Möglichkeiten, Stereotypen, gängige Rituale abzubauen, einer unreflektierten Routine entgegenzuwirken.

Lehrer der Hauptschule Freudenberg, Dozenten und Studenten der PH Abt. Siegerland erklärten sich daher bereit, einschlägige positive Erfahrungen aus Intensivkursen der PH auf ihre Anwendbarkeit in der dritten Phase der Lehrerbildung als notwendiges Bindeglied eines schulpraktischen Studienganges zu überprüfen. Die Situation gegenüber anderen Intensivkursen war dabei insofern verändert, als die Kollegen aus der Schule noch mehr als verantwortliche Mitarbeiter an der Kursplanung beteiligt wurden. In organisatorischer Hinsicht ergaben sich schon deshalb Abweichungen, weil der reguläre Schulbetrieb weiterbestand, ganztägige Veranstaltungen damit ausgeschlossen waren.

### *Aufbau und Methode*

Aus dem Gesagten ergeben sich Hinweise auf Ziele, Inhalte und Methoden des Intensivkurses zur Analyse, Kritik und zum reflektierten Aufbau von Lehrerverhalten. Am Anfang steht die Frage nach drängenden Problemen aus der Schulpraxis. Das heißt, es sind Überlegungen anzustellen, welche Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten zu analysieren und ggf. zu korrigieren sind. Nicht zuletzt im Hinblick auf die Forderungen der Kreativität und Emanzipation des Schülers wurden die das Unterrichtsgespräch betreffenden Qualifikationen genannt. Um Beurteilungs- und Übungskategorien zu bekommen, diente eine erste Vorbesprechung der Herausarbeitung von Fragen- und Aufgabenschwerpunkten auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen. Es folgten vom Lehrer geleitete Diskussionen zum Thema „Unterrichtsgespräch“ in den verschiedenen Klassen. Die vorgenommene Fernsehaufzeichnung hatte u. a. die Aufgabe, mit dem Medium Fernsehen vertraut zu machen und zugleich erste Anregungen zu bringen für die Möglichkeit der Selbstkontrolle. In die Auswertung waren dabei Schüler und Lehrer in gleicher Weise eingeschlossen. Die sich anschließende Analyse aller Fernsehaufzeichnungen im Kreis der beteiligten Kollegen diente einmal der Erarbeitung von Kriterien für die Beurteilung der Unterrichtsgespräche, zum anderen aber gab sie Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Lehrverhalten.

Das dadurch geweckte Problembewußtsein führte zu einem Theorieteil mit entsprechenden Übungen zum Thema „Beobachtungsverfahren für das Lehrerverhalten“. Nach diesen Vorbereitungen folgten Erst- und Zweitversuch zu den für das Unterrichtsgespräch ausgewählten Themen „Grenzen und Möglichkeiten der SMV-Arbeit an unserer Schule“ und „Sinn und Notwendigkeit einer Schulordnung“. Jeder Kollege konnte da-

bei sein Thema einmal in der eigenen Klasse und im Zweitversuch in der Parallelklasse behandeln. Die Einzel- und Gesamtauswertung dieser Aufzeichnungen sollte zur Selbstkontrolle, Verstärkung und ggf. Auslöschung unerwünschter Verhaltensweisen führen. Die gemeinsame Entwicklung und Vorstellung von Alternativen des Unterrichtsgesprächs zum gleichen Thema unter annähernd gleichen Bedingungen sollte gleichzeitig zu einer größeren Offenheit und Flexibilität hinführen. Ein abschließender Theorie-Teil beschäftigte sich mit neueren Ergebnissen zum Untersuchungsgegenstand.

### *Organisations- und Zeitplan*

An dem Intensivkurs, der ohne besondere Störungen in die Schulpraxis eingebaut werden sollte, beteiligten sich 10 Lehrer der Hauptschule Freudenberg, ein Dozent der PH Westfalen-Lippe, Abteilung Siegerland, und zwei Studenten. Für die Aufzeichnung stand eine mobile Fernsehkleinanlage zur Verfügung. Der Programmvorschlag gliedert sich wie folgt: Dauer des Intensivkurses vom Montag, dem 24.5.1971 bis Samstag, dem 5.6.1971; Ort: Hauptschule Freudenberg.

1. Tag: 17.00—19.30 Uhr: 1. Gespräch über Ziele, Aufgaben, Methoden, Organisation und Auswertung des Versuches. 2. Erarbeitung von Kriterien für den ausgewählten Untersuchungsgegenstand „Unterrichtsgespräche“.

2. Tag: 8.00—13.30 Uhr: 1. Durchführung von Unterrichtsgesprächen (Vorversuch zum Thema „Unterrichtsgespräche“) 2. Sofortige Auswertung der fünfzehnminütigen Aufzeichnungen in der jeweiligen Aufnahmeklasse zusammen mit Schülern.

3. Tag: 8.00—13.30 Uhr: Fortsetzung des Vorversuchs und der Auswertung in den Klassen; 17.00—19.30 Uhr: Gemeinsame Auswertung aller Aufzeichnungen im Kollegenkreis. Entwicklung von Alternativen. Erarbeitung von Fragen für die systematische Beobachtung des Lehrerverhaltens. Verteilung eines Arbeitspapiers zum Selbststudium über Fragen der Beobachtung verbalen Verhaltens (Interaktionsanalyse nach Flanders).

4. Tag: Ohne Programm.

5. Tag: 16.00—20.00 Uhr: Kurzreferat über Beobachtungsverfahren und erste Übungen zur Beobachterschulung.

6.—9. Tag: Pause.

10. Tag: 8.00—13.30 Uhr: Unterrichtsgespräche zum Thema „SMV“ oder „Schulordnung“; Auswertung in der Klasse.

11. Tag: 8.00—13.30 Uhr: Fortsetzung der Aufzeichnungen; gemeinsame Auswertung für die Gruppe zum Thema „SMV“ 15.00—17.30 Uhr, für die Gruppe „Schulordnung“ 17.30—20.00 Uhr.

12. Tag: 8.00—13.30 Uhr: Durchführung des Zweitversuchs zum gleichen Thema mit Fernsehaufzeichnungen.

13. Tag: 8.00—13.30 Uhr: Fortsetzung des Zweitversuchs; 16.00—19.00 Uhr Gemeinsame Auswertung in Kleingruppen (Zusammensetzung je nach Auswahl der The-

men); 19.00—20.00 Uhr: Kurskritik — Probleme der Fortsetzung der begonnenen Arbeit; ab 20.00 Uhr: Gemütliches Beisammensein.

### *Vorläufige Auswertung*

Die bisherigen Ergebnisse des Kurses, der durch Einstellungsuntersuchungen und erste Beobachtungsexperimente zur Analyse und Prüfung der Verhaltensänderungen in Vor-, Erst- und Zweitversuchen begleitet wurde, deuten darauf hin, daß die beteiligten Lehrer ihr eigenes Verhalten kritischer beobachten, daß neue Möglichkeiten zur Entwicklung von Alternativen zur manchmal starren Schulroutine gesehen und genutzt werden. In der Gruppe scheint ein Lernprozeß eingeleitet worden zu sein, der zu einer größeren Flexibilität und Offenheit in Auseinandersetzungen mit Kollegen und Schülern führen kann.

Als „Nebeneffekte“ sind zu nennen, das weitere Bemühen um die Beherrschung von Beobachtungsverfahren für Lehrer- und Schülerverhalten, die intensivere Beschäftigung mit neueren Ergebnissen der Unterrichtstheorie und der Wunsch, das Fernsehen als Kontrollinstrument für eigenes Verhalten weiter einsetzen zu können. Ebenfalls wichtig waren Anregungen für Einsatzmöglichkeiten von objektiviertem Material im Theorie-Teil als Voraussetzung für eine eigenständige Durchführung von Intensivkursen in der Schule ohne direkte Hilfe durch die Hochschule.

All diese Teilergebnisse können aber nur Tendenzen aufzeigen. Die geplanten weiteren Versuche sollen den Beweis bringen, daß in der Lehreraus- und -fortbildung erfolgreiche neue Wege in der Praxis beschritten und somit weitere Beiträge zur Integration von Theorie und Praxis angeboten werden können.

### *Anmerkung:*

Der vorliegende Artikel erscheint in erweiterter Form in der Zeitschrift AV-Praxis, München, 10/71.

### *Diskussionsbericht: (STEIMLE)*

Ein Überblick über verschiedene Reformansätze zur schulpraktischen Ausbildung in der BRD läßt nicht zuletzt im Hinblick auf die Ergebnisse der Curriculumsdiskussionen Mängel einzelner Versuche hervorheben.

Organisationsmodelle werden entwickelt, bisherige Studiengänge modifiziert, Ziele, Inhalte und Evaluationsverfahren dagegen meist nicht kritisch hinterfragt oder weitergeführt.

Angesichts dieser Situation, die häufig durch das Fehlen einer begründeten Integration von Theorie und Praxis in den Studiengang der Hochschulen und Universitäten gekennzeichnet ist, bemühen sich Dozenten, Mentoren und Studenten der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Siegerland, Lüneburg und Saarbrücken, des Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung, München und des Zentrums für Neue Lernverfahren an der Universität Tübingen um die Erforschung und Entwicklung eines multimedialen Studienganges zum Aufbau spezifischer schulpraktischer Qualifikationen.

Charakteristisch für das Vorgehen ist einmal die schwerpunktmäßige Entwicklung von Zielen, Methoden und Evaluationsinstrumenten aus und in Weiterführung vorhandener Modelle und deren theoretischen Implikationen („Realisationsorientierter An-

satz“). Neben den aus der Literatur, aus den Expertengesprächen und Arbeitsplatzanalysen zu gewinnenden Kriterien stehen als Grundlage kritisch reflektierte Ergebnisse aus Unterrichtsmitschaupraktika, aus gruppendynamischen Trainingsseminaren, aus Micro-Teaching-Kursen und aus Blockpraktika mit grundwissenschaftlichem oder fachdidaktischem Schwerpunkt.

Weitere Merkmale sind das aus methodischen, aber auch hochschulpolitischen Forderungen abgeleitete Bemühen um die Entwicklung multimedialer Teilbausteine. An dritter Stelle ist der Versuch zu nennen, Instrumente zur formativen und summativen Evaluation zu erstellen. Folgende Probleme traten angesichts dieser Aufgabenstellung in Regensburg und damit zugleich für die weitere Arbeit hervor:

1. Problematik der Zielbestimmung aus der Analyse von Konflikten, denen sich vor allem Referendare und Praktikanten ausgesetzt sehen. Berücksichtigung unterrichtlicher und erzieherischer Qualifikationsdimensionen.
2. Auswahl adäquater Beobachtungsverfahren zur Analyse ausgewählter unterrichtlicher und erzieherischer Phänomene. (Kombination der Schemata von z. B. BALES, FLANDERS, MAIER.)
3. Integration gruppendynamischer Ansätze in die Kleingruppenarbeit bei AV-Praktika und Micro-Teaching-Kursen.
4. Erstellung von objektiviertem Material als Bestandteil eines multimedialen Gesamtstudienganges.
5. Entwurf eines Evaluationsdesigns, das weitgehend auf parametrische Verfahren bezogen ist.
6. Kooperation von Grundwissenschaftlern, Fachdidaktikern, Fachleitern, Mentoren und Studenten.
7. Koordination der Aktivitäten an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten, Bezirksseminaren und Schulen.

Die angegebenen Fragen werden bei den Vorüberlegungen zu einer schulpraktischen Pilot-Studie, die vom SS 72 an an der PH Westfalen-Lippe Abt. Siegerland durchgeführt werden soll, berücksichtigt.

Das in Aussicht genommene Konzept setzt sich zusammen aus den Elementen:

- AV-Praktikum I zum Aufbau eines unterrichtlichen und erzieherischen Begriffsinventars
- AV-Praktikum II zur Analyse der Bedingungsfaktoren des Lehrens
- Blockpraktikum mit grundwissenschaftlichem Schwerpunkt
- Micro-Teaching-Kurs im Rahmen eines fachdidaktisch ausgerichteten Unterrichtsprojektes.

Verschiedene Verfahren der Erarbeitung (Plenum, Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit mit Hilfe objektivierten Materials) sollen ein weitgehend im Team durchzuführendes, projektbezogenes Studium ermöglichen. Die auf induktivem Weg in der Praxis gewonnenen Fragen werden fachübergreifend von Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Politologen und Fachdidaktikern behandelt.

#### 4.2.2 Interdisziplinäre Zusammenarbeit sozialkundlicher Fächer bei der Planung und Durchführung schulpraktischer Studien

Bearbeitet von: JOSEF BIRKENHAUER (Sprecher), BUSCHMANN, DOERJER, WALTER GLATT, HARTWIG HAUBRICH, WOLFGANG HUG, (Bearbeiter) HANS KEPLER, KLAUS-DIETER OSSWALD, HERBERT SCHWEIZER, ERWIN SCHAAF, alle Freiburg.

##### *Leben in der Stadt*

Ein Modell projektbezogener schulpraktischer Ausbildung in sozialkundlichen Fächern.

Mit dem hier vorgestellten Projekt wird der Versuch unternommen, den Praxisbezug des Studiums an der Pädagogischen Hochschule in den sozialkundlichen Fächern (Geographie, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Soziologie) konsequenter zu verwirklichen. Dazu waren folgende Arbeitsschritte notwendig:

(1) Zunächst waren die Lernanforderungen der Gesellschaft an die Schule und die Lernbedürfnisse der Schüler in Bezug auf gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu ermitteln. Dazu wurde in einer kritischen Bestandsaufnahme der bestehenden Lehrpläne für die Unterrichtsfächer Geographie, Gemeinschaftskunde, Geschichte festgestellt, welche Themen für ein zukunftsorientiertes Lernen der Schüler in fächerübergreifenden Projekten des sozialkundlichen Bereiches besonders geeignet erscheinen. Gleichzeitig erprobte man in der Gesamtschule Freiburg-Haslach sozialkundliche Unterrichtseinheiten mit dem Ziel, den unmittelbaren Erfahrungshorizont der Schüler aufzuklären und auszuweiten. Aus dem Bereich der so als geeignet ermittelten Projektthemen wurde die Thematik „Leben in der Stadt“ ausgewählt, weil es notwendig erscheint, die Schüler zu befähigen, sich in einer zunehmend urbanisierten Welt zu orientieren und zu behaupten, und sie frühzeitig lernen zu lassen, diese urbane Welt humaner zu gestalten.

(2) Nach dieser Entscheidung mußte eine konkrete Unterrichtseinheit mit dieser Thematik entwickelt werden. Dabei war das Projektthema genauer abzugrenzen und zu strukturieren, seine einzelnen Aspekte waren aus der Systematik der beteiligten „Sozialwissenschaften“ (Stadt- bzw. Sozialgeographie, Politik und Soziologie, Geschichte) aufzuarbeiten; die Unterrichtsintention mußte didaktisch reflektiert und definiert werden und die Unterrichtsschritte mußten in inhaltlicher und methodischer Hinsicht entwickelt werden.

Dabei erschien es sinnvoll, zur Strukturierung des Themas die Systematik der „Grunddaseinsbedürfnisse“ aus der Sozialgeographie zu übernehmen und sich auf zwei dieser Daseinsfunktionen: „Wohnen“ und „Sichversorgen“ zu beschränken. Außerdem entschied man sich für den Versuch, diese Unterrichtseinheit auf das 5. Schuljahr der Gesamtschule zu projektieren.

Das Ergebnis dieser Arbeit war stets am theoretischen Ansatz zu überprüfen.

(3) Die bei der Vorbereitung und Erarbeitung dieser Unterrichtseinheit gewonnenen Erkenntnisse mußten schließlich im Blick auf die Ausbildung der Lehrer für einen fächerintegrierenden Projektunterricht im sozialkundlichen Bereich ausgewertet werden. Daraus wurde ein neues Modell einer projektbezogenen schulpraktischen Ausbildung entwickelt, das in die bestehenden schulpraktischen Studien teilweise integriert werden kann, sie zugleich aber auch strukturell verändert.

In der folgenden Darstellung werden nur diejenigen Ergebnisse der Projektarbeit wiedergegeben; die sich auf den Umriss der entworfenen Unterrichtseinheit und die Konsequen-

zen für die schulpraktische Ausbildung beziehen. Der Bericht beschränkt sich auch in diesen Teilen auf eine skizzenhafte Zusammenfassung der Resultate, die von einer Arbeitsgemeinschaft von Studenten und Hochschullehrern der Fächer Geographie, Politik/Gemeinschaftskunde, Soziologie und Geschichte bei ihrer interdisziplinären Arbeit im SS 1971 auf Grund von Einzelstudien und in mehreren ganztägigen Arbeitssitzungen verabschiedet wurden.

#### 4.2.2.1 Unterrichtsmodell „Wohnen und Sichversorgen in der Stadt“

##### 1.1 Verlaufsplan

Schritte	Fachbeteiligung	Zeit in Min.
1. <i>Die Erkundung und ihre Vorbereitung</i>	Geo. oder Gem.k.	
1.1.1 Erste Artikulation von Erfahrungen zu „Wohnen“		45
1.1.2 Vorläufiges Planen, Feststellen von Kriterien		45
1.2 Erkundung anhand der Checkliste		100
1.3 Erste Synthese		45—90
2. <i>Systematische Behandlung von „Wohnen in der Stadt“</i>		
2.1 Analysieren	Gem.k., Geo. Gesch.	je 90
2.2 Generalisieren	Gem.k., Geo. Gesch.	je 90
2.3 Problematisieren	Gem.k., Geo., Gesch. im Lehrerteam	3 × 45
2.4 Lernkontrolle und Motivierung für 3.	Gem.k. u. Gesch. im Lehrerteam	45
3. <i>Systematische Behandlung von „Sichversorgen“ in der Stadt</i>		
3.1 Entwicklungsstufen von „Sichversorgen in der Stadt	Gesch. (Epochalunterricht)	2 × 90
3.2 Erschließung der Versorgungsprobleme	Gem.k. u. Geo. (Epochalunterricht)	je 90
3.3 Weitere Analyse	Gem.k. u. Geo. (Epochalunterricht)	je 90
3.4 Problematisieren bzw. Zusammenfassen	Gem.k., Geo., Gesch.	je 90
4. <i>Entscheidungsspiel: „Wir planen eine Wohnsiedlung“</i>	ein Fach nach Wahl	mind. 4 × 90

*Gemeinsamer Strang (Phase 1)*

Phasen/ Zeit	Intentionen/Lernziele	Medien	Arbeitsformen/Verlauf
1.			
1.1	„Wohnen in der Stadt“ soll unter sozialen Aspekten problematisch werden.	Berichte, provozierende Fragen	
1.1.1 45	Die Schüler sollen eigene Wohnwünsche artikulieren lernen, die Wohnwünsche anderer kennenlernen, die Bevorzugung bestimmter Wohngebiete erkennen und nach Ursachen und weiterer Information fragen.	Grafik <sup>1</sup> Karte	Unterrichtsgespräch (Plenum) Partnerarbeit mit Statistik und Karte
1.1.2 45	Weitere Motivation aus 1.1.1: Wir müssen die Wohnsituation genauer kennenlernen, erkunden. Die Schüler sollen Erkundung planen, Checkliste zusammenstellen, Stadtviertel auswählen.	Checkliste <sup>2)</sup>	Unterrichtsgespräch (Plenum) Zusammentragen von Merkmalen Auswahl von Wohnvierteln, die besucht und verglichen werden sollen. Erkundungsaufgaben benennen.
1.2.1 100	Die Erkundung zielt auf Erweiterung und Vertiefung der Umwelterfahrung. Schüler sollen selbst Informationen beschaffen und weitergeben lernen.	Checkliste Grundrißkarte	Gruppenarbeit. Organisation: 2 Hauptgruppen (für je ein Wohnviertel). Untergruppen (Gebäude, Grundriß, Wohnlage, öffentl. Gebäude)
1.2.2	Hausaufgabe: Zusammenstellung eines Kurzberichtes jeder Gruppe mit Hilfe strukturierender Fragen (Vorteile — Nachteile)	Ergebnisse der Beobachtung und Befragung	Gruppen formulieren ihre Ergebnisse.
1.3	Die Schüler sollen die Ergebnisse der Erkundung aufarbeiten und gewichten, die Wohnpräferenzen und das Wohngefälle identifizieren bzw. nach den Ursachen fragen, d. h. zugleich die Entwicklung (Geschichte) dieser Unterschiede erfragen.	Gruppenvorträge. Karten, Stadtprospekte	Plenumsarbeit. Gegenüberstellung der Stadtteile. Kennzeichnung der Bewertung der festgestellten Merkmale.

1 Entnommen aus der Lokalzeitung: Badische Zeitung vom 8.7.71.

2 Checkliste:

1. *Wohngebäudetypen*

- a) Altbau (sanierungsbedürftig)
- b) Neubau

*Kriterien:* Heizungsart, Zimmerhöhe, Fenstergröße, -zahl, Stockwerkhöhe, Mauerwerk, WC (wo; ja oder nein), Bad, Garten, Grünanlagen, Nutz-, Ziergarten, Baumbestand (Alter und Art), Garagen, Autoabstellplätze, Parkplätze, Hinterhöfe, Umzäunung (Art und Höhe, Zustand), Unterkellerung (Art und Tiefe).

2. *Wohnviertel*

- a) Grundriß (regelmäßig, schachbrettartig, unregelmäßig, gewunden)
- b) Straßennetz (Durchgangs-, Anlieferverkehr, Spielstraße)



Phasen/ Zeit	Gemeinsame Phase (2.3) Intentionen/Lernziele	Medien	Arbeitsformen/ Verlauf
2.3	<p>a) — Wer hat die besten Wohnlagen — warum? Wer hat die weniger guten Wohnlagen — warum? — Warum gibt es Mischviertel (sozial, funktional)? — Warum gibt es sanierungsbedürftige Viertel?</p> <p>Lernziele zu a): die Schüler sollen die soziale Verteilung der Wohnchancen in der Stadt beschreiben und begründen können. — Sie sollen die grundsätzlich herausgearbeitete soziale Disparität im Hinblick auf Quartiere mit stärkerer sozialer Mischung angemessen relativieren können. Sie sollen beurteilen können, welche Chancen eine Familie der unteren Einkommensgruppe augenblicklich etwa hat, eine Wohnung in einem der bevorzugten Wohnviertel (vgl. Wohnwünsche) zu erhalten. — Sie sollen von hier aus (besonders im Hinblick auf das Entscheidungsspiel) weiterfragen können nach: notwendigen und möglichen Veränderungen und Verbesserungen, nach Zuständigkeiten, nach Einflußmöglichkeiten und nach Solidarisierungschancen.</p> <p>b) Unterschiedliche Ausstattung mit Versorgungseinrichtungen und Suche nach Gründen dafür.</p> <p>c) — Entstehung von Stadtvierteln aufgrund der Arbeitsteiligkeit (Gf. Verkehr) — Verbleiben gemischter Viertel</p> <p>d) <i>Zusammenfassende Erkenntnis:</i> Das Erbe der Vergangenheit. Schüler sollen negative und positive Konsequenzen einer historisch gewachsenen Stadt sehen lernen.</p>	Berichte	<p>Gelenktes Unterrichtsgespräch, Diskussion</p> <p>Ziel: Vorbereitung von 2.4 = Erkundungsaufträge anhand eines Checkplans</p> <p><i>Ferner:</i> Einzelberichte als Beiträge zur Frage der Wohnchancen auf dem Wohnungsmarkt. Angenommene Ausgangslage: wohnungssuchende Familie, 4 Personen, 4 Zimmer, Bruttoeinkommen 1 250,— DM</p> <p><i>Bericht I:</i> Wohnungsmarktanalyse (Wochenendausgabe der Lokalzeitung) — Wie viele 4-Zimmer-Wohnungen?</p> <p><i>Bericht II:</i> Mit welchem staatlichen Wohnungsgeldzuschuß kann diese Familie rechnen? (Vgl. „Das neue Wohngeld“, herausgegeben vom Presse- und Inf.-Amt der Bundesregierung. Hier findet sich Seite 16 ein Beispiel, das für den von uns gewählten Fall genau zutrifft. Mietzuschuß: 98,— DM)</p> <p><i>Bericht III:</i> Sozialer Wohnungsbau — Miet-</p>

c) Anordnung der Gebäude

d) Äußeres Erscheinungsbild der Gebäude (Aussehen, Zustand, Farbigkeit, Fassaden)

### 3. Wohnlage

Exposition, Hang-, Gipfel-, Flachlage, Waldnähe, Flußlage, Nebelhäufigkeit, Bodenfeuchte, -trockenheit, Verschmutzung, Lärmbelästigung, Entfernung zu Lärmquellen, sonstige Störfaktoren, Entfernung zum Stadtzentrum, zum Hauptbahnhof, zu Bildungs- und kulturellen Einrichtungen.

### 4. Weitere Einrichtungen

Lokales Versorgungszentrum, Läden, Arztpraxen usw., Jugendheim, Bolzplatz, Spiel- und Sportplätze (Altersgruppen), Schulen, Gastwirtschaften, öffentliche Grünanlagen, Kino, Altersheime und dergleichen.

Bei der Verteilung der Checkliste an die Schüler ist zu beachten, daß genügend Raum für eigenes Finden von Kriterien bleibt.

e) Beurteilung der Wünschbarkeit der Entmischung einerseits, bzw. der Mischung (Verflechtung) andererseits und ihres jeweiligen Grades, sowie der Stadt-Umland-Verschränkung.

kosten für 100 m<sup>2</sup>-Wohnung bei augenblicklicher Richtmiete von DM 3,30/m<sup>2</sup>-. Wo liegt das Gros der Sozialwohnungen? (Auswertung der Gebäude- und Wohnungszählung in Freiburg/Br. 1968).

## Geographie

Phase/ Zeit	Intentionen/Lernziele	Medien	Arbeitsformen/Verlauf
2.1 90	Auswertung der Karten und Checklisten im Hinblick auf die sozialgeographischen Zusammenhänge (Siedlungsstruktur, Sozialstruktur, Boden-, Mietpreise usw.)	Checklisten Karten der Stadtviertel	Schüler-Lehrer-Diskussion
2.2 90	Übertragung oder Umsetzung der am Beispiel gewonnenen Einsichten auf die Gesamtstadt. Die Schüler sollen einzelne Wohnviertel charakterisieren und Sozialstruktur der Wohnbevölkerung beschreiben können. Sie sollen Stadtviertel hinsichtlich ihrer Funktion beschreiben (Einkaufs-, Industrie-, Mischviertel). Sie sollen die Stellung der Stadt in der Region erkennen (Stadt-Umland, zentrale Funktion, Stadtrandwachstum).	Luftbild Stadtplan	Vergleich und Übertragung (Arbeit an Karten usw.)
2.3	Vergleiche gemeinsame Phase		
2.4	Durch Lernkontrolle sollen Schüler erkennen, daß 2.3. weitere Analysen verlangt.		
3.2	Die Schüler sollen städtische Standorte mit besonderer Versorgungsfunktion nennen, feststellen, wo Unter- oder Überversorgung zu erkennen ist; sie sollen thematische Karten entwerfen bzw. damit umgehen können. (Versorgung mit materiellen Gütern, mit übergeordneten Dienstleistungen, mit kulturellen Gütern) Die Schüler sollen die Erreichbarkeit (Verkehr) der Versorgungsstätten feststellen.	Stadtplan, Branchenverzeichnis des Telefonbuches, Fahrpläne	Gruppenarbeit mit dem Ziel der Erstellung von thematischen Karten für die ganze Stadt
3.3	Erfassung der Gesamtverteilung in der Stadt (Synopsis und Analyse) Stellung der Stadtviertel zueinander; Über- oder Unterversorgung einzelner Stadtteile, Gründe für Standorte von Versorgungseinrichtungen usw.	die in 3.2. angefertigten Karten	Plenararbeit, Unterrichtsgespräch
3.4	Die Schüler sollen Vorschläge zum Ausbau von einzelnen Bereichen (Geschäfts-	Karten	Hausaufgaben, Gruppenarbeit,

zentrum, lokales Subzentrum, periphere Einkaufszentren) machen, ihre Problematik erörtern. Sie sollen begründet abwägen können, welcher Ausbau durch eine Stadtplanung forciert werden sollte.

Austausch der Ergebnisse

### *Gemeinschaftskunde*

Phase/ Zeit	Intentionen/Lernziele	Medien	Arbeitsformen/Verlauf
2	Aufzeigen sozialer Disparitäten im Bereich des städtischen Wohnens — Option für soziale Gerechtigkeit.		Unterrichtsgespräch (Plenum) und arbeitsequalige Gruppen (Karte, Statistiken)
2.1 90 Min.	Die Schüler sollen die stat. Materialien unter dem Gesichtspunkt der sozialen Verteilung der Wohnwünsche und Wohnchancen (auf Stadtviertel bezogen) auswerten und Merkmale eines sozialen Ost-West-Gefälles nennen können.	Karte der Stadtgebiete, Adreßbuch, Statistik/ Grafik I — III <sup>1</sup>	a) Auswertung der Erkundungsergebnisse b) Untersuchung der sozialen Verteilung der Bevölkerung („Stellung im Beruf“) auf die Stadtteile mit hoher und niedriger Präferenz. <sup>3</sup> c) Vergleich der Durchschnittsmieten in Ost- und Weststadtteilen. d) Erarbeitung der Merkmale der sozialen Einkommensschichtung.
2.2 90 Min.	Die Schüler sollen wirtschaftliche und soziale Ursachen ungleich verteilter Wohnchancen erkennen und kritisieren können.	Statistik <sup>2</sup> Schülerbericht	e) Diskussion der Wohnchancen der Unterschichtsbevölkerung. f) Aufgaben: Wohnungsmarktanalyse (Lokalzeitung); Beihilfemöglichkeiten nach dem Wohngeldgesetz <sup>4</sup> , räumliche Verteilung des sozialen Wohnungsbaus in Freiburg <sup>5</sup> .

1 Grafik I: Badische Zeitung, Nr. 153, 8.7.1971 (Wohnwünsche).

Grafik II: Beiträge der Statistik der Stadt Freiburg im Breisgau, herausgegeben vom Statistischem Amt und Wahlamt der Stadt Freiburg im Breisgau, August 1971, Textteil S. 16/ Umschlag (Wohnzufriedenheit).

Grafik III: ebenda, Januar 1971, Textteil S. 14 („Erwerbstätige nach ihrer Stellung im Beruf“ — bezogen auf Stadtbezirke).

2 Grafik IV: Die Zeit, Nr. 27, 2. Juli 1971 (Einkommensschichtung 1970 — nach Statistischem Bundesamt).

3 Nach: Gebäude- und Wohnungszählung 1968, Statistisches Amt und Wahlamt der Stadt Freiburg im Breisgau, S. 42 (unveröffentlicht).

4 Berechnungsbeispiel: Das neue Wohngeld, herausgegeben vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, S. 16, Bonn 1971.

5 Vergleiche Anmerkung 3, ebenda S. 17.

- |  |   |
|--|---|
| <p>3. Erschließung des Bereichs „Versorgung“ (städtische Daseinsvorsorge, Leistungsverwaltung) unter dem Gesichtspunkt kommunalpolitischer Willensbildung — Problematisierung im Hinblick auf Partizipationschancen der Bevölkerung. Vorarbeit für Entscheidungsspiel.</p> <p>3.1 Vergleiche Geschichte.</p> <p>3.3.1 Die Schüler sollen den Organisationsplan der städtischen Behörden und das Schema der Kommunalverfassung kennen und mit Beispielen erläutern können.</p> <p>3.3.2 Am Beispiel eines Konfliktfalls sollen die Schüler die Grundzüge kommunalpolitischer Willensbildung kennen und unter dem Gesichtspunkt der Partizipationschancen kritisieren können.</p> <p>3.4 Kenntnis von Möglichkeiten und Techniken politischer Einflußnahme und Beurteilung ihrer Chancen und Reichweite.</p> | <p>Organisationsplan der städtischen Verwaltung, Verfassungsschema<sup>6</sup> — Schema der kommunalen Willensbildg. Grafik II — Liste politischer Aktionsmöglichkeiten.</p> <p>Gruppenarbeit (Zeitungsbereiche und Schemata). a) Erarbeitung eines Katalogs städtischer Versorgungsleistungen anhand des Eingliederungsvertrags der Stadt Freiburg mit Opfingen. b) Erörterung gravierender Unterversorgungsprobleme in der Stadt und Ermittlung der Zuständigkeiten und Entscheidungsbeurteilungen anhand von Organisationsplan und Verfassungsschema. c) Analyse eines aktuellen städtischen Konflikts (Straßenbahntrassenführung im Stadtteil Stühlinger): Interessenten-Kontrahenten-Machtverteilung-bisherige Entscheidungen. d) Diskussion verschiedener Aktionsmöglichkeiten (Chancen, Wirkungen, Rechtsgrundlagen, Voraussetzungen).</p> |
|--|---|

6 Nach: WOLFGANG HILLIGEN; Sehen, beurteilen, handeln, 7—9. Schuljahr, 1969, S. 34.

7 Nach: HILLIGEN, ebenda S. 35.

## Geschichte

Phasen/ Zeit	Intentionen/Lernziele	Medien	Arbeitsformen/Verlauf
2.	Die Schüler sollen lernen können, das Zusammenleben in ihrer Stadt nicht als etwas Unveränderliches und Naturgesetzliches zu sehen, sondern zu fragen: Wie ist es gekommen, daß . . . ; was für Erfahrungen haben die Bewohner der Stadt früher gemacht . . .		
2.1	Schüler sollen systematisch ermitteln, was in ihrer Stadt „aus alter Zeit“ stammt, das Wachstum der Stadt feststellen, die Ermittlungen interpretieren.	Stadtprospekte, Abbildungen, Stadthefte <sup>1</sup>	Kleingruppenarbeit mit gestellter Aufgabe, Austausch der Gruppenergebnisse Unterrichtsgespräch Eintrag der Ergebnisse ins Heft.
2.2	Die Schüler sollen erfahren, was sich durch die Industrialisierung geändert hat, sollen dazu Informationen sammeln und daraus Einsichten gewinnen.	Stadtgeschichte, Firmenprospekte, Stadtplan.	Lehrervortrag, Kleingruppenarbeit mit individuellen Aufgaben, Unterrichtsgespräch.
2.3.1 und 2.3.2	Vergleiche Gemeinschaftskunde/ Geographie		
2.3.3 45	Die Schüler sollen sich mit dem Problem der Entwicklung auseinandersetzen: was ist durch sie festgelegt, was nicht? Positiv? Negativ? Veränderbar? Welche Interessen stehen dahinter?	Wandtafel, an der Gegensatzpaare notiert werden: einerseits — andererseits, festgelegt — veränderbar, Interessen aller — Interessen einzelner.	Partnerarbeit, dann Unterrichtsgespräch
2.4.1	Lernkontrolle (Hausarbeit) Eine von zwei Aufgaben (Eintragungen in Stadtgrundriß; Gegenüberstellung von gegensätzlichen Wohnbeispielen).		
3.1 2 × 90	Schüler sollen auf Frage aufmerksam werden: wer benutzt, benötigt, bezahlt, ermöglicht, beeinflußt öffentliche	Leserbriefe	Diskussion von Leserbriefen, Parteien-Debatte mit gegen-

1 Geeignete Materialien für den geschichtlichen Aspekt in Freiburg: Prospekte des Städtischen Verkehrsamtes.  
Freiburger Stadtheft Nr. 17: Freiburg wächst weiter.  
Freiburg 1970. Jubiläumssonderbeilage der Badischen Zeitung vom 3. Juni 1970.  
Amtliche Kreisbeschreibung, Freiburg im Breisgau, 2 Bde., Freiburg 1965.  
Diareihen der Kreisbildstelle Nr. 0103 und 0102.  
Abbildungen des „Sickingers Plans“ und der „Merian“-Darstellung des mittelalterlichen Freiburg.

	Versorgungseinrichtungen? Schüler sollen im Vergleich zwischen Markt der mittelalterlichen Stadt und Industriebetrieb/Warenhaus der modernen Stadt zwei unterschiedliche Versorgungsprinzipien erkennen.			sätzlichen Standpunkten Bildauswertung Wiederholung der Ergebnisse von 2.1.3 und 2.2.2 Klein- gruppenarbeit mit anschließendem Aus- tausch der Gruppen- ergebnisse.
	Schüler sollen das beschleunigte Wachstum der infrastrukturellen Versorgungsleistungen der Stadt feststellen und sie sollen Stellung nehmen zur Eingangsfrage: wer benutzt . . . ?			Ermittlung des Wachstums in Gruppenarbeit, Diskussion im Plenum.
3.4	Die Schüler sollen ihre Einsichten zusammenfassen unter der Leitfrage: Welche Erfahrungen haben die Bewohner unserer Stadt gemacht (als Kinder, Erwachsene, alte Menschen).	Wandbild, Luftaufnahme (Marktplatz) Skizzen (Grafik) Arbeitsergebnisse aus Phase 2.2.2. Thematische Luftbilder, Ausgewählte Statistiken.	Arbeitsergebnisse aus Phase 2.1 — 3.3	Besprechung in 3 Gruppen: Was Kindern (Erwachsenen, Alten) das Leben in unserer Stadt angenehm bzw. schwer gemacht hat und macht.

### Entscheidungsspiel: „Wir planen eine Wohnsiedlung“

#### A. Vorbereitung

1. **Planung:** Problemsituation (Erschließung eines Wohngebietes für 10 000 Einwohner); Spielplan, Rollenverteilung, Gruppenbildung, Geschäftsordnung, Verteilung u. Durcharbeitung von Informationspaketen.
2. **Aktivitäten:** diskutieren, Karten interpretieren, Informationen beurteilen.
3. **Lernziele:** Problembewußtsein entwickeln, Strategien entwerfen.

#### B. Durchführung

##### Phase: I

**Entscheidungsobjekt:** Standortentscheidung

**Entscheidungssträger:** Bürgermeister, Stadträte, Experten, Interessenvertreter

**Entscheidungshilfen:** Stadtplan mit 3 fixierten Arealen, Luftbilder, themat. Karten (Sonnenscheindauer, Exposition, Windverhältnisse . . . , Besitzverhältnisse, gesetzliche Bestimmungen, Statistiken, Befragungen . . . )

**Aktivitäten:** mit Informationen argumentieren, Standpunkte revidieren, abstimmen

**Lernziele:** phys.-geogr. optimalen Standort bestimmen, den Wünschen der Bevölkerung gemäßen Standort bestimmen, Partizipation bei Planungen begründen, Bodenrecht kennen, soz. Verpflichtung des Eigentums fordern

##### Phase II

**Entscheidungsobjekt:** Rahmenplan zur Flächennutzung

**Entscheidungssträger:** wie oben

**Entscheidungshilfen:** Tabellen über Versorgungseinrichtungen, Flächenbedarf, Einwohner, prozentuale Flächenaufteilung für Einzelobjekte, für Gesamtareal

**Aktivitäten:** Tabellen auswerten, Standardmaße einer Kritik unterziehen

*Lernziele:* Raumanspruch der Grunddaseinsbedürfnisse „Wohnen“, „Erholen“, „am Verkehr teilnehmen“, „in Gemeinschaften leben“ . . . erkennen, Standarddaten relativieren, Konflikte erkennen und austragen

#### *Phase III*

*Entscheidungsobjekt:* Haus- und Wohnungstypen

*Entscheidungsträger:* wie oben

*Entscheidungshilfen:* Abbildungen von Haus- und Wohnungstypen, Grundrissen. Statistische Daten zu Wohnflächen, -Kostenberechnungen . . .

*Aktivitäten:* Haus- und Wohnungstypen beschreiben, beurteilen, abstimmen

*Lernziele:* Wohnformen und -ansprüche vergleichen und beurteilen, Beeinträchtigungen des Wohnens analysieren, Verbesserungen vorschlagen . . .

#### *Phase IV*

*Entscheidungsobjekt:* Erschließung und räumliche Gliederung

*Entscheidungshilfen:* Skizzen von Erschließungselementen, Daten zur Verkehrsanhängung, — aus Phase II — und III, Modellhäuser, Grundfläche

*Aktivitäten:* Daten verarbeiten, Modell bauen, diskutieren, abstimmen

*Lernziele:* Die Zuordnung infrastruktureller Einrichtungen und Wohnhäuser zueinander in ihrer Bedeutung für das Leben in einer Wohnsiedlung beurteilen.

#### *C. Nachbereitung*

1. Rollendistanzierung
2. Diskussion über Aktivitäten der Rollenträger und Ablauf bzw. Effekt des Entscheidungsspiels
3. Vergleich des eigenen Modells mit der Realität einer konkreten Wohnsiedlung

#### *4.2.2.2 Kritik am Projekt „Leben in der Stadt“ (H. SCHWEIZER)*

Die Soziologie, sofern sie ihrem eigensten Impetus gehorcht, darf zu einem interdisziplinären Projekt nicht nur fachspezifische Beiträge über exogene soziale Beziehungen liefern, sondern muß auch die sozialen Einwirkungen der speziellen Betrachtungsweisen auf mögliche theoretische und praktische Ergebnisse freizulegen suchen. Das kann sie grundsätzlich nur, wenn sie — bei allem Willen zur Kooperation — stets auch kritische Distanz behält.

Hinter der von uns ausgewählten Thematik „Leben in der Stadt“ stehen verschiedene Lernziele, die darauf hinauslaufen, durch die Vermittlung notwendiger Einsichten ein rationales kommunalpolitisches Entscheidungsverhalten zu erzeugen. Diese Intentionen sind vertretbar. Doch scheint mir die vorliegende Inkarnation an mehreren Widersprüchen zu leiden. Genaugenommen freilich zeigt sich schon in der Art und Weise, wie die Lernziele formuliert sind, daß sie allemal aus unbegriffenen Voraussetzungen leben. Es wird nicht klar, was menschenwürdiges Leben in der Stadt heißen kann. Die aufgefundenen Konflikte sind viel zu spontan, unvermittelt und ungeprüft aufgegriffen. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß sich der „Luxus“ einer gründlicheren wissenschaftstheoretischen Diskussion vermutlich gelohnt hätte.

Das Projekt nimmt nicht für sich in Anspruch, repräsentativ alle relevanten Aspekte des Themas ausgeschöpft zu haben, sondern beschränkt sich sinnvollerweise auf die

Funktionen des Wohnens und des Sich-Versorgens. Diese Auswahl der Funktionen ist fragwürdig, ihre konkrete Darstellung zwiespältig. Sie wurde getroffen im Hinblick auf pädagogisch-didaktische Zwecke in einem 5. Schuljahr. Spätestens am Ende des Projektes, im Entscheidungsspiel, ist aber diese Beschränkung völlig aufgegeben worden. Gerade weil sich das Projekt seiner Thematik nur aspekthaft nähert, wäre es sinnvoll gewesen, genau zu ermitteln, welcher Aspekt diesem Projekt von der Sache bzw. den Lernzielen her dem Schüler den nachhaltigsten Gewinn erbracht hätte. Zwar wurden die ausgewählten Funktionen mit anderen möglichen kurz verglichen und die größere Aktualität jener (relativ unbegründet) für die unmittelbare Motivation der Schüler angesprochen, aber gerade nicht geprüft, ob diese unmittelbar gegebene Motivationsstruktur selbst ein Produkt der angeblich bekämpften sozialen Zwänge darstellt.

Um Freiheit für wirklich rationales Verhalten zu gewinnen, müssen alle unmittelbar gegebenen Motive und Interessen auf ihre Echtheit hinterfragt werden.

Wenn die Städte heute erfahrungsmäßig nur noch als „Schlafstädte“ (down towns) erlebt werden, wird der Ausfall solcher Erfahrung städtischer Kommunikation zum Hauptproblem. Sowohl die unmittelbare Erfahrung der Schüler, die schon recht früh die Tatsache zu verspüren bekommen, daß das Leben in der Stadt immer anonym wird, wie die Verständigungsschwierigkeiten der einzelnen Mitarbeiter am Projekt selbst über ihren Gegenstand hätte unschwer den Blick auf eine vordringlichere Konzeption lenken können, welche die prekäre „städtische Kommunikationssituation“ in den Mittelpunkt hätte stellen müssen. Die im Raster der hier herangezogenen Funktionen erscheinenden Informationen und Erkenntnisse hätten dann wohl ertragreicher eingesetzt werden können, wenn man sie kritischer ausgewählt und die ihrer Auswahl jeweils zugrundeliegende Vorstellung von Stadt durch eine konsistente Theorie der Stadt auf den Begriff gebracht hätte. Angesichts der urbanen Erfahrungslosigkeit der heutigen Städter und der durch soziale Dynamik hervorgerufenen relativen Konturlosigkeit des sozialen Systems Stadt ist der an sich grundsätzlich richtige Weg der Klärung und Differenzierung von Primärerfahrungen kaum begehbar. In einer solchen fundierenden Theorie hätte zumindest gezeigt werden müssen, daß die heutigen Stadtbegriffe nur noch partiell anwendbar sind, daß also der maßgebliche Bezugsrahmen schon heute nicht mehr der Stadtkern, sondern die Stadtregion bildet. Dieser Bezug wurde zwar als weiterer Rahmen im Titel des Projekts genannt, aber so gut wie ganz in der Darstellung ausgespart. Statt von vornherein das Erkenntnisinteresse der Schüler auf eine vermutete Lernkapazität festzulegen, wäre es wohl besser gewesen, die Thematik so sachgemäß wie möglich auszuarbeiten, dabei freilich offen zu lassen, wieviel davon im 5. Schuljahr zu behandeln ist.

All die genannten Schwierigkeiten gründen im Letzten auf dem Ansatz strukturaler „Grunddaseinsfunktionen“, welche wohl einem physischen Determinismus entspringen, der von Historie und Sozialwissenschaften grundsätzlich bestritten werden muß. In viel höherem Grade als der gewiß kritikbedürftige systemtheoretische Funktionalismus in der Soziologie, der auf dem relativ ungeschichtlichen Modell einer sich auf eine synchrone Handlungsebene beziehende soziale Arbeitsteilung beruht, verdient der humanökologische Ansatz der „Grunddaseinsfunktionen“ die Kritik, daß von ihm weder eine genaue Zuordnung der einzelnen Funktionen hergeleitet werden kann, noch die A-, Dys- oder Suprafunktionalität, aber auch die eigenartige Dynamik und Dialektik von Gleichzeitigem und Ungleichzeitigem — nicht zu verwechseln mit ungebrochen linearen Prozessen — zu erfassen ist. Er erreicht grundsätzlich nur gleichzeitige und systemkonforme



Handlungen. Seine Schlüsse von der räumlichen Gliederung auf die Sozialstruktur verbleiben mit einer gewissen Notwendigkeit im Umkreis des „ökologischen Fehlschlusses“ und sind daher in einem besonderen hohen Grad ungeeignet, die Chance freier politischer Entscheidung zu fördern.

#### 4.2.2.3 *Konsequenzen für die schulpraktische Ausbildung* (W. HUG)

Wir gehen davon aus, daß *konkrete Herausforderungen in der Schule* ein fächerintegrierendes Arbeiten im sozialkundlichen Bereich gebieten. Will ein Lehrer jedoch ein sozialkundliches Problem fächerintegriert unterrichten, dann läßt ihn die Lehrerbildung im Stich: Er hat in seinem Studium weder gelernt, die Einsichten, die er in Sachstruktur, Methoden und didaktische Praxis eines Faches gewonnen hat, *auf andere Fächer zu transferieren*, noch konnte er sich trainieren, mit den benachbarten Fächern *systematisch zusammenzuarbeiten*.

Die Lösung dieser Probleme kann man nicht dem Lehrer in seiner Berufspraxis allein überlassen, indem man ihn zwingt, Fächer zu unterrichten, die er nicht studiert hat. Eine konkrete Möglichkeit der Pädagogischen Hochschulen, sich diesem Problem zu stellen, besteht in der *Kooperation sozialkundlicher Fächer an fächerintegrierten Projekten*.

Die Konzeption fächerintegrierender Projekte im sozialkundlichen Bereich geht unmittelbar von den Interessen der Schule aus: von den *objektiven Lernbedürfnissen der Schüler* und ihrem Anspruch auf Qualifikation in der Welt von morgen. Sie zielt also nicht auf eine theoretische und absolute Integration der Einzelwissenschaften (Geographie, Geschichte, Politische Bildung) zu einem neuen *Superfach*. Sie beschränkt sich aber auch nicht auf das Postulat, die Zusammenarbeit der Fächer als Unterrichtsprinzip anzuwenden.

Die fächerintegrierenden Projekte konzentrieren sich jeweils auf eine konkrete Unterrichtsaufgabe. Sie sollen Studenten und Hochschullehrer veranlassen und instand setzen, sich mit den Problemen des Transfers von einem Fach auf andere Fächer, der Erprobung und Realisierung von neuen (fächerintegrierenden) Curriculum-Ansätzen auseinanderzusetzen. Sie dienen der Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit an konkreten Aufgaben und der Entfaltung und Einübung projektbezogener Methoden. Vor allem aber erzwingen sie eine konsequente Verschränkung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereiche, mit anderen Worten eine *Integration von Fachwissenschaft und Schulpraxis*.

Auswahl und inhaltliche Bestimmung der Projektthemen orientieren sich an den Lernanforderungen und Lernbedürfnissen der Schüler. Dabei stellen sich schon jetzt folgende Themen für einen fächerübergreifenden Unterricht: Urbanes Leben, Welternährung, Arbeitsplatz (insbesondere Situation der Lehrlinge), Gastarbeiter in der BRD, Faschismus — parlamentarische und sozialistische Demokratie, Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Konfliktherde der Welt und Friedenspolitik bzw. Friedensforschung, Minderheiten- und Rassenprobleme, Weltmächte (USA, SU, China), Landesplanung, Umweltschutz.

Diese und weitere Themen lassen sich keinem einzelnen Schulfach isoliert zuweisen. Man kann sie sinngemäß nur fächerübergreifend unterrichten. *Prinzipien und Modelle* dieses fächerintegrierenden Unterrichts müssen im Rahmen der Lehrerbildung theore-

tisch und schulpraktisch entwickelt und erprobt werden. Dabei zeigt sich folgendes: Die Themen müssen didaktisch strukturiert und auf Teilbereiche reduziert werden. Diese *thematische Reduktion* kann nur gemeinsam von den beteiligten Fächern her begründet werden. Für einzelne Themen ist die Einbeziehung weiterer Fächer (z. B. Kunsterziehung, Werken) sinnvoll. Prinzipiell ist die Mitwirkung der *Soziologie und der Wirtschaftswissenschaften* notwendig.

Die genannten Intentionen sind nicht durch Lehrveranstaltungen konventioneller Art, insbesondere nicht durch Vorlesungen zu erreichen. Sie verlangen die Form *arbeitsintensiver Übungen mit folgenden Besonderheiten*:

- Eine enge organisatorische Verbindung mit dem Schulpraktikum.
- Eine Gemeinschaftsveranstaltung mehrerer Fächer („Team-teaching“ von Hochschullehrern).
- Verknüpfung von 2-stündigem Seminar mit ganztägiger Kompaktveranstaltung.

Soweit dieser Typ von Lehrveranstaltungen noch nicht existiert, kann er durch ein fächerintegrierendes Projekt innoviert werden.

#### *Verlaufsplan (5 Phasen)*

Der folgende Grundtyp einer fächerintegrierenden Lehrveranstaltung erscheint besonders geeignet:

- (1) Didaktische Reflexion des Projektthemas  
*Ganztägige Kompaktveranstaltung*
- (2) Analyse der Bedingungsfelder in den für das Projekt vorgesehenen Schulklassen  
*Schulpraktikum*
- (3) Entwurf eines Unterrichtsmodells
  - Bereitstellen der Sachinformation und Formulierung von Lernzielen, Lernmethoden, Aufarbeiten von Lernmaterialien, Entwurf von Lernkontrollen.*Arbeitsteiliges Seminar*
  - Strukturierung und Redaktion des Modellentwurfs*Ganztägige Kompaktveranstaltung*
- (4) Durchführung und Erprobung des Modells in Schulklassen  
*Schulpraktikum*
- (5) Evaluation und Korrektur des Modells  
*Ganztägige Kompaktveranstaltung*

#### *Teilnehmer der Veranstaltung*

- (1) Die Studenten, die an einer solchen Lehrveranstaltung teilnehmen, müssen die Einführungskurse fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Art in ihrem Wahl- und Beifach bereits absolviert haben.  
Es ist zu prüfen, ob an solchen Seminaren nur Studenten teilnehmen können, die zwei der kooperierenden Fächer als Wahl- und Beifach studieren und ob bei der Studienberatung bestimmte Fächerkombinationen mit größerem Nachdruck zu empfehlen sind bzw. ob in den Studienordnungen starre Fächerverbindungen anzustreben wären.
- (2) Hochschullehrer der beteiligten Fächer. Ein Fach kann dabei sowohl durch einen Dozenten wie einen Assistenten vertreten sein.

- (3) Ausbildungslehrer (Mentoren) aus den für die Erprobung vorgesehenen Schulklassen.
- (4) Eventuell Lehrer, die in der 2. Phase ihrer Ausbildung stehen.

### Dauer der Veranstaltung

Es hängt vom Umfang des gewählten Projektthemas ab, ob eine solche Lehrveranstaltung im Rahmen von einem oder von zwei Semestern zu bewältigen ist. Ohne ganztägige Kompaktveranstaltungen ist ein fächerintegrierendes Projekt kaum durchzuführen.

Die Erfahrungen zeigen, daß im Rahmen einer solchen Lehrveranstaltung die Mitarbeit der Lehrer (Mentoren), die Kooperation mit Erziehungswissenschaftlern (Schulpädagogen insbesondere) von Fall zu Fall unerlässlich ist. Auf die Ausarbeitung von Protokollen und Arbeitspapieren kann nicht verzichtet werden.

Fächerintegrierende Projekte verlangen einen außergewöhnlich großen personellen, zeitlichen und sachlichen Aufwand: Mehrere Hochschullehrer veranstalten ein Seminar mit sehr begrenzter Teilnehmerzahl; eine Reihe ganztägiger Kompaktseminare ist notwendig; der Bedarf an Arbeitsunterlagen und Unterrichtsmaterialien (die zum größten Teil neu zu beschaffen oder herzustellen sind) liegt weit über dem üblichen.

Dennoch rechtfertigt sich dieser Aufwand im Blick auf folgende Chancen, die ein solches Projekt bietet:

- (1) Studenten, Hochschullehrer und Mentoren sind zu einer *langfristigen Teamarbeit* veranlaßt und können dabei zahlreiche Formen der *Arbeitsteilung*, *Kooperation* und *Konfrontation* erfahren. Studenten, Hochschullehrer und Mentoren müssen ihre Qualifikationen zur Teamarbeit unter Beweis stellen.
- (2) Die Vorhaben stehen nicht unter dem Zwang eines wissenschaftlichen Perfektionsanspruchs. Schulische Innovationen werden daher als ein *Prozeß von Versuchen* mit Risiken, Mängeln, Improvisationen und Korrekturmöglichkeiten erfahren. Spätere Frustrationen („in der Schule ist alles ganz anders als in der Theorie“) werden entschärft.
- (3) Studenten können *produktiv an der Entwicklung und Erprobung von Studien- und Unterrichtsinhalten mitwirken*. Sie sind nicht gezwungen, wissenschaftliche Operationen nur als Gedankenspiele nachzuvollziehen. Sie haben die Möglichkeit, auf die Curriculum-Revision einzuwirken, bei der Erprobung neuer Methoden (z. B. Planspiel) Erfahrungen zu sammeln, die Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien vorzunehmen u. ä. mehr.

Der Ertrag ihrer Arbeit besteht nicht nur in einem persönlichen Kenntnis- und Erfahrungszuwachs, sondern kann anderen Gruppen (Studenten, die nicht an dem Projekt beteiligt sein konnten; Lehrern in der Praxis) zur Verfügung gestellt werden und so zur *Arbeitshilfe* in Studium und Schule werden.

- (4) Die Lehrveranstaltung *reduziert die Kluft zwischen Theorie und Praxis*. Die schulpraktische Anwendung des Modells bildet nicht einen untergeordneten Anhang zur „wissenschaftlichen“ Arbeit, sondern steht von Beginn an in deren Zentrum. Das *Wochentagspraktikum* läßt sich sinnvoller gestalten, da es im Rahmen eines solchen Projektes nicht mehr zufällig und punktuell bleibt.
- (5) Die genannten Faktoren lösen bei den Beteiligten eine starke *Motivation* aus.
- (6) Die Pädagogische Hochschule kommt durch solche Projekte in eine engere Verbindung mit der Schule zu einer gemeinsamen Arbeit mit dem Ziel, bestehende Mängel

zu überwinden und *notwendige Veränderungen durchzusetzen*. Diese Projekte eignen sich für Kontaktstudien im Rahmen der Lehrerfortbildung. Sie können als Veranstaltungstyp in der 2. Phase der Lehrerbildung benutzt werden. Im Rahmen dieser Projekte ergeben sich sinnvolle Aufgaben für wissenschaftliche Zulassungsarbeiten sowohl für die 1. wie für die 2. Dienstprüfung.

### Literatur

Zur Problematik der Stadt als sozialem System sei im folgenden auf einige Publikationen hingewiesen:

- ASCHENBRENNER, KATRIN/KAPPE, DIETER: Großstadt und Dorf als Typen der Gemeinde, Opladen 1965.
- BAHRDT, HANS PAUL: Die moderne Großstadt, 2. Auflage, Hamburg 1969.
- Derselbe: Humaner Städtebau, Stuttgart 1968 (Zeitfragen, Nr. 4).
- Derselbe: Probleme der räumlichen und sozialen Umwelt in Ballungsgebieten, in: Neue Sammlung, 11 (1971), H. 3, 197—216.
- BEER, ROBERT, RÜDIGER: Die Gemeinde. Grundriß der Kommunalpolitik, München 1970 (OlzogTB).
- BERTRAM, JÜRGEN: Staatspolitik und Kommunalpolitik, Stuttgart 1967.
- CHOMBART DE LAUWE, P. H.: L'agglomération parisienne, 2 Bde. Paris 1959.
- DAHINDEN, J.: Stadtstrukturen für morgen — Stuttgart 1971.
- DIEDERICH, J.: Soziographie u. Städtebau — New York 1971.
- DIENEL, PETER: Partizipation an Planungsprozessen. Möglichkeiten bildungsplanerischer Konsequenzen, in: Raumforschung und Raumordnung, 1970, H. 5, 212—220.
- DIETERICH u. FARMHOLZ: Städtebauförderungsgesetz f. d. Praxis, Stuttgart 1971.
- ELLWEIN, THOMAS/ZIMPEL, GISELA: Wertheim I. Fragen an eine Stadt, München 1969.
- FREIBERG, WERNER: Grundfragen der Kommunalpolitik, herausgegeben vom Institut für Staatsbürgerliche Bildung in Rheinland-Pfalz, Mainz 1971.
- FREY, R.: Totale Wohnung — Stuttgart 1971.
- GOTTMANN, J.: Megalopolis. The Urbanized Northeastern Seaboard of the United States. New York 1961.
- GRAUHAN, ROLF-RICHARD: Politische Verwaltung. Auswahl und Stellung der Oberbürgermeister als Verwaltungschefs deutscher Großstädte, Freiburg 1970.
- Derselbe u. a.: Politikanalyse am Beispiel des Verstädterungsprozesses. Bericht über ein Forschungsprojekt, in: PVS 12 (1971), H. 3.
- GROSSMANN, HEINZ (Hrsg.): Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung?, Frankfurt/M. 1971 (Fischer-Bücherei).
- HAENISCH, HORST/SCHRÖTER, KLAUS: Zum politischen Potential der Lokalpresse, in: RALF ZOLL (Hrsg.): Manipulation der Meinungsbildung. Zum Problem der hergestellten Öffentlichkeit, Opladen 1971, 242—279.
- HASELOFF, O. W.: Die Stadt als Lebensform. Berlin 1970.
- HELMS, HANS G./JANSEN, JÖRN (Hrsg.): Kapitalistischer Städtebau, Neuwied 1970.
- HOFMEISTER, B.: Stadtgeographie — Braunschweig 1969.
- Kommunalpolitik*: Heft 3 (1971) vom *Der Bürger im Staat*, Stuttgart.
- KÖNIG, RENÉ: Soziologie der Gemeinde, Reinbek 1958 (rde).
- LUCKMANN, BENITA: Politik in einer deutschen Kleinstadt, Stuttgart 1970.
- LUDMANN, H.: Von der Wohnzelle zur Stadtstruktur, Stuttgart 1970.
- MAIROSE, ROLF: Sozialproblem Wohnmiete, in: Gegenwartskunde 20 (1971), H. 2, 137—148.
- MITSCHERLICH, ALEXANDER: Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden, Frankfurt/Main 1971<sup>10</sup> (es).
- OSWALD, HANS: Die überschätzte Stadt, Olten: Freiburg/Br. 1966.
- PARK, R. E.: Human Communities. 1952.
- POHL, WERNER: Bodenfrage und Städtebau, in: Gegenwartskunde 19 (1970), H. 4, 363—376.
- PFEIL, ELISABETH: Die Familie im Gefüge der Großstadt, Hamburg 1965.
- PETERS, HANS (Hrsg.): Handwörterbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis, Berlin 1956.

- REUTER, T.: Wohnzentrum — Stuttgart 1971.
- SCHÖFFER, N.: Die kybernetische Stadt — München 1971.
- SCHÖLLER, P.: Allg. Stadtgeographie — Darmstadt 1970.
- SCHULZ, UWE (Hrsg.): Umwelt aus Beton oder Unsere unmenschlichen Städte, Reinbek 1971 (rororo-aktuell).
- STAHL, KONRAD/CURDES, GERHARD: Umweltplanung in der Industriegesellschaft. Lösungen und ihre Probleme, Reinbek 1970 (rororo-tele).
- WEEBER, R.: Eine neue Wohnumwelt. Beziehungen der Bewohner eines Neubaugebiets am Stadtrand zu ihrer sozialen und räumlichen Umwelt, Stuttgart 1971.
- WIRTH, L.: Community Life and Social Policy. Selected Papers, Chicago 1956.
- ZAPP, K.: Rückständige Viertel. Eine soziologische Analyse der städtebaulichen Sanierung in der BRD, Frankfurt/Main 1969.
- Didaktische Ansätze zur Aufarbeitung dieser Problematik im Unterricht bieten u. a.:
- BETZOLD, ALBERT: Unsere Wasserversorgung, in: GSE 5 (1960), H. 7, 328—332.
- CHRISTIAN, WOLFGANG: Politische Bildung für 10—12jährige, Frankfurt/Main 1968.
- ENGELHARDT/JAHN: Die Gemeinde, in der wir leben, in: E./J.: Politische Bildung im 9. Schuljahr, Neuwied, 40—58.
- HAUBRICH, H.: Sozialgeographie — Stadt/Sich erholen (Westermann Programm) Braunschweig 1972.
- Derselbe: Zur Parallelität von Siedlungs- und Sozialstruktur — ein fachwissenschaftlicher u. fachdidaktischer Bericht in: Politik u. Soziologie, Stuttgart 1971, 1.
- HOFFMANN, JOHANN, FRIEDRICH: Probleme der Kommunalpolitik im Unterricht, in: Gegenwartskunde 16 (1967), H. 1, 28 ff.
- Derselbe: Die Erkundung des politischen Nahraums, in: Politische Bildung 1 (1967), H. 4, 83—91.
- KARNICK, RUDOLF: Mein Heimatort. Zur Theorie des Unterrichts im 3. und 4. Schuljahr, 2 Bde., Weinheim 1964.
- KASPARCZYK, GEORG: Kommunale Fragen in der Oberstufe einer ländlichen Volksschule, in: GSE 5 (1960), H. 2, 90 ff.
- MICKEL, WOLFGANG: Die Aneignung der Umwelt, in: GSE 5 (1960), H. 5, 233 ff.
- SCHRETTENBRUNNER, H.: Sozialgeographie — Stadt/In Gemeinschaften leben — (Westermann Programm) Braunschweig 1971.
- TIEMANN, KLAUS: Planspiele für die Schule, Frankfurt/Main 1969, 77 ff. („Die Gemeinde“).
- WEHLING, ROSEMARIE und HANS-GEORG: Gemeinde im politischen Unterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch, in: Der Bürger im Staat 21 (1971), H. 3, 158—162.
- WEHLING, HANS-GEORG: Gemeinde und Politische Bildung, in: GSE 16 (1971), H. 5, 297—304.
- WEISSCHÄDEL, FRIEDRICH: Ein Unterrichtsmodell zur Kreisreform, in: Der Bürger im Staat 20 (1970), H. 2, 114—119.

#### *Diskussionsbericht (KARL EMIL FICK, Frankfurt/M)*

1. Der interdisziplinäre Projektunterricht bedarf breiter und ausführlicher Vordiskussionen. Die sachlichen Entscheidungen eines Projektes verlangen nach sorgfältiger Überprüfung aller Voraussetzungen und Zielbestimmungen. HEINRICH/Berlin unterschied die Notwendigkeit, bei fächerübergreifenden Projekten gerade auch die Gegenargumente ernst zu nehmen und ihre Aspekte für eine Optimierung des Arbeitsvorhabens fruchtbar zu machen. ROTHER/Schwäb. Gmünd forderte, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kooperation durch die Einbeziehung von Schulpädagogen und Psychologen noch effektiver zu gestalten.
2. Die Grunddaseinsfunktionen sind als Orientierungsraster und didaktische Hilfe zu verstehen (BIRKENHAUER/Freiburg). Gleichwohl erneuerte SCHWEIZER/Freiburg seine

Bedenken gegenüber einem Schlüssel, der zu wesentlichen Kategorien städtischer Lebensformen keinen Zugang öffne. Diese Vorbehalte müsse er auch gegenüber bestimmten sozialgeographischen Arbeitsansätzen erheben. HÖLLER/Braunschweig verwies demgegenüber auf die Funktionen des tragfähigen Fragenkomplexes „In der Gemeinschaft leben“, mit dem existenzwichtige Grundprobleme in den Blick der Schüler gerückt würden. HELLER/Tübingen vermerkte in diesem Zusammenhang, daß ein lebendiger Unterricht dem Schüler die Auseinandersetzung mit besonders aufschlußreichen Daseinsfunktionen freilasse, eine vorzementierte Gedankenführung in der Praxis außerdem kaum realisierbar sei. Projekte sollten daher für eine wirkungsvolle Operationalisierung auch stets Alternativen anbieten.

3. Die Problematik urbanen Lebens stellt sich als zwingende Aufgabe zeitgemäßer Unterrichtsarbeit. HÖLLER/Braunschweig merkt an, daß in Schulbüchern vielfach noch immer die Erscheinungen aus ländlichen Lebenskreisen und agraren Landschaften dominierten. FICK/Frankfurt erinnert daran, daß schon der Godesberger Geographentag 1967 die Probleme sich verstärkender Urbanität in den Mittelpunkt geographischer Forschung und Didaktik gerückt habe (stadtgeographische Forschungsprogramme an der Technischen Hochschule in München; Untersuchungen über Veränderungen im Zentralitätsgefüge der Städte; Grundsatzreferat von HEINRICH HÄGER über städtische Gestalt und Funktion als Problem des Erkunde-Unterrichts). HELLER/Tübingen gibt Beispiele, wie ‚Wohnen und Planen in der Stadt‘ in einem Weinheimer Unterrichtsmodell erörtert wurden.

4. Projekte bedürfen einer breiten Fächerung der Perspektiven. HEINRICH/Berlin schlägt als weitere Alternativen vor: „Stadtsanierung“, „Stadt als Kulturprovinz“. Überhaupt müsse nach seiner Meinung der historische Aspekt in der unterrichtlichen Projektpraxis bewußter eingegliedert werden. FICK/Frankfurt verweist darauf, daß dies nicht weniger für natur- und sozialwissenschaftliche Fragenkreise gelte, die das hochaktuelle Problemfeld ‚Stadt und Umweltschutz‘ ins Bewußtsein des jungen Menschen heben.

5. Unterrichtsprojekte verlangen in Hinblick auf ihre optimale Evaluierung nach vielfacher praktischer Erprobung, die auf verschiedenen Altersstufen vorzunehmen ist. BESCH/Karlsruhe gibt zu bedenken, ob im 5. Schuljahr nicht gerade weltweit orientierten Themen mehr Relevanz zukäme als den Lebenserscheinungen der dem Schüler vertrauten Stadt. Viele Sachbereiche des vorgelegten Projekts dürften nach seiner Meinung im 4. Schuljahr, das noch den Klassenlehrer kennt, besser ankommen. HELLER/Tübingen geht noch weiter und nennt das 1. Schuljahr. Im Plenum setzt sich der Konsensus durch, daß Unterrichtsprojekte — im Sinne einer didaktischen Rampenstruktur bzw. in Form eines Spiral-Curriculums — sorgfältig abgestimmter Wiederaufnahme in verschiedenen Klassenstufen bedürfen, etwa im 1., 4., 7. und 9. Schuljahr.

6. Der quantitative und qualitative Stellenwert eines Projektes läßt sich nicht schematisch fixieren. Erforderlich erscheint von Fall zu Fall eine jeweils neue Überprüfung des stundenplanmäßigen Niederschlags und der Prioritätenliste eines Projektvorhabens. Nach HEUSS/Stuttgart bedarf die Hierarchie der Projektinhalte sorgfältiger Absprachen unter den Fächern, nach HUG/Freiburg sollte zeitlich für den Projektunterricht etwa die Hälfte des Schuljahrs beansprucht werden. HELLER/Tübingen fordert umsichtige Klärung, welche curricularen Kernelemente a) dem Fachunterricht, b) der Projektarbeit und c) anderen Lehrverfahren vorzubehalten sind.

7. Notwendig erscheint der Diskussionsgruppe eine noch gezieltere Einstimmung der Projektvorhaben auf die altersspezifischen Interessenhorizonte der Schüler. Erfahrene Praktiker, so räumt HÖLLER/Braunschweig ein, wüßten zwar jedes Thema didaktisch und methodisch in den Verständnisbereich einer Klasse zu rücken. Optimalen Erfolg garantieren aber vor allem die treffende Zuweisung relevanter Stoffe und ihrer existenz-erhellenden Fragestellungen an den entwicklungsmäßig dafür aufgeschlossenen Jahrgang. In diesem Zusammenhang warnt ROTHER/Schwäbisch Gmünd davor, das Prinzip eines Spiralcurriculums zu überstrapazieren. HUG/Freiburg weist darauf hin, daß richtig geortete Projektarbeit eine Klasse zu besseren Leistungen und Einsichten führt als es im traditionell aufgefächerten Unterricht in der Regel möglich ist.

8. Projektarbeit gibt dem Lehrer neue Impulse, die Schüler noch stärker zu aktivieren. Modellbeispiele sollten daher nach HELLER/Tübingen die Aufgabenteilung zwischen Lehrer und Schüler noch deutlicher machen, didaktisch auch Handlungsalternativen anbieten, um das Rollenspiel zu differenzieren.

#### 4.2.3 Muttersprache und Fremdsprache

Bearbeitet von: KURT ABELS, ANDREAS DIGESER, KARL OTTO FRANK, HARALD PFAFF, alle Freiburg; HERBERT KRETER, Göttingen; PETER GRÖNWOLDT, ERNST NÜNDEL, RICHARD RÖSELER, WERNER SCHLOTTHAUS, alle Lüneburg.

##### 4.2.3.1 *Thesen zur Funktion der Praxis im Studium der Deutschlehrer* (GRÖNWOLDT, NÜNDEL, RÖSELER, SCHLOTTHAUS)

Die vieldimensionalen Praxisbezüge des Studiums der Deutschlehrer lassen sich auf drei Ebenen orten:

- auf der Ebene der gesellschaftlichen Sprachverwendung,
- auf der Ebene der Schulpraxis und
- auf der Ebene der Studiensituation.

Wer den schulpraktischen Bezug des Studiums in diesem Fach analysieren, reflektieren und projektieren will, muß die beiden anderen Ebenen des Praxisbezugs als Bedingung der schulpraktischen Studien vorab klären.

- I. 1. Auf der Ebene des gesellschaftlichen Sprachgebrauchs sind zeitspezifisch typische Kommunikationssituationen vorgegeben, die das Sprachverhalten des einzelnen determinieren und bestimmte Anforderungen an seine Sprachverwendungsfähigkeit stellen.
2. Es gibt typische Selektionsweisen der Sprachverwendung, die u. a. funktions-, rollen-, sozialschicht-, normen- und medienspezifisch bedingt sind.
3. Die Typik dieser Selektionsweisen spiegelt die bestimmenden Struktur- und Interaktionszusammenhänge der gesellschaftlichen Realität wider. Mit der gesellschaftlichen Realität wandelt sich diese Typik und bedarf daher einer sich selbst permanent revidierenden Analyse.
- II. 1. Der Deutschunterricht ist die sprachpädagogische Situation, in der durch systematisch bereitgestellte Möglichkeiten zu Sprachlernerfahrungen eine der gesellschaft-

lichen Kommunikationstypik angemessene Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen erreicht werden soll.

2. Fachbezogene schulpraktische Studien setzen voraus, daß der Student über eine Mindestqualifikation verfügt, die Typik der zeitspezifischen Kommunikationssituationen zu erkennen, die daraus erwachsenden Bedürfnisse des Schülers in seiner alters- und individualspezifischen Lage zu ermitteln und die Angemessenheit curricularer Entscheidungen zu beurteilen.

3. Fachbezogene schulpraktische Studien setzen weiterhin voraus, daß der Student die spezifischen Gegebenheiten, Strukturen und Bedingungen der pädagogischen Kommunikationssituation (Selektionsweisen der Unterrichtssprache) kennt und in den Zusammenhang der allgemeinen Kommunikationssituationen einzuordnen in der Lage ist.

III. 1. Als Konsequenz für das Studium des Deutschlehrers ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Abhängigkeit der Ziele und Inhalte seines Studiums

- a) von der Praxis der Sprachverwendung in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und
- b) von den Sprachlernsituationen in der Unterrichtspraxis zu durchschauen.

2. Diese Fähigkeit vermittelt die situationsanalytische Eingangsphase des Studiums. Sie ermöglicht dem Studenten die sachverständige Mitbestimmung an der Projektierung und Durchführung situationsangemessener schulpraktischer Studien.

3. Schulpraktische Studien in diesem Fach, die ohne die Vermittlung dieser Mindestqualifikation fordern, Unterricht zu analysieren und zu praktizieren, stehen in Gefahr, bestehende Unterrichtsformen einzuüben und zu affirmieren.

#### 4.2.3.2 *Didaktik des Sprachunterrichts im Rahmen der Entwicklung schulpraktischer Strategien.* (ABELS, DIGESER, FRANK, KRETER, PFAFF)

1. *Vorbemerkung:* Das Modell ist auf der Grundlage der Konzeption des Projektes 4.1.3 „Entwicklung schulpraktischer Strategien“ entwickelt und stellt die fachdidaktische Spezifikation für den Bereich der Sprachdidaktiken dar. Daraus ergeben sich die folgenden Teilprogramme:

- 1.1. An welcher Stelle und mit welcher Aufgabe wirken die Fachdidaktiken an den schulpraktischen Studien mit?
- 1.2. Welche Aufgaben der Kooperation mit der Schulpädagogik ergeben sich daraus?
- 1.3. Welche Grundwissenschaften müssen in ein enges Kooperationsverhältnis zu den Sprachdidaktiken treten, damit z. B. die Sprachlerntheorien genügend unterbaut, ergänzt und korrigiert werden können?
- 1.4. Welches Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik muß in Gewichtung und zeitlicher Abfolge zugrunde gelegt werden? Welche fachwissenschaftlichen Voraussetzungen müssen erarbeitet sein, damit fachdidaktische Analysen, Planungen und Entscheidungen sachgerecht geleistet werden können?
- 1.5. Welche Basisveranstaltungen innerhalb der sprachlichen Fächer können gemeinsam entwickelt und durchgeführt werden und welche gegenseitigen Informationen innerhalb der Sprachdidaktiken sind jeweils angemessen und möglich?



## 2. Die Aufgaben der Fachdidaktik im Rahmen der schulpraktischen Studien

Die Fachdidaktik kann sich bei ihrer Zulieferung an die Schulpraxis auf Curriculum-Kerne beschränken. Sie wird ihre Inhalte an folgenden Punkten schwerpunktmäßig einbringen:

### 2.1. Vorkurs in Deutsch, Englisch, Französisch zur Motivierung und Orientierung der Studienanfänger:

Kompaktkurs am Anfang des ersten Semesters mit sechs Doppelstunden in zwei Wochen.

Mit Hilfe der audiovisuellen Anlage (AV-anlage) werden Unterrichtssituationen in Ausschnitten vorgeführt, die zu Diskussionen über Teilgebiete, Voraussetzungen, Aufgaben und Methoden des Deutschunterrichts (Englischunterrichts usw.) führen und die Studierenden zu einer Reflexion über Studienziele, Studieninhalte in Fachwissenschaft und Fachdidaktik führen.

Folgende Teilgebiete sollen berücksichtigt werden:

#### 2.1.1. Sprachwissenschaft:

- Umgangssprache, Mundart und Schriftsprache als „Haussprache“ (Sprachschichtenproblematik)
- die psychischen und sozialen Determinanten der Sprachentwicklung und deren Auswirkung auf den Sprachunterricht
- Sprachunterricht (Aufsatz, Grammatikunterricht usw.) als Kompetenzerweiterung
- Sprache der Massenmedien: Information und Manipulation durch Sprache

#### 2.1.2. Literaturwissenschaft:

- Arbeit am Lesebuchtext: Problem der Textinterpretation
- Bedeutung der Ganzschriften, insbesondere des Jugendbuches für die Leseentwicklung, Problem der literarischen Wertung
- das Wirkungsverhältnis von Literatur und Gesellschaft (Literaturgeschichte, Literatursoziologie)

In analoger Weise muß für die Fremdsprachen ein Themenkatalog erstellt werden. Mit Hilfe von Thesenpapieren kann jeweils die Diskussion angeregt, durch die Ausgabe von Literaturlisten die Lektüre sinnvoll gesteuert werden.

Am Ende des Vorkurses sollte eine ausführliche Information über Anlage des Studiums, Schwerpunktmöglichkeiten, Prüfungsvoraussetzungen und Art der Prüfung stehen.

### 2.2. Fachdidaktisches AV-Praktikum im 3. Semester. Es zeigt in analytischen Verfahren den Unterricht unter fachdidaktischen Gesichtspunkten. Ähnlich (breiter und tiefer) wie im Vorkurs werden in teilprogrammierter Abfolge wichtige Inhalte, Zielvorstellungen und Methoden des Deutschunterrichts vorgestellt (des Englisch- und Französischunterrichts).

Zunächst Analyse von vorgegebenen Unterrichtssituationen, danach Planungsversuche an begrenzten Stoffgebieten, die an „Unterrichtskonserven“ überprüft werden.

Das AV-Praktikum wird von der Literatur- und Sprachdidaktik gemeinsam getragen und durchgeführt.

- 2.3. Der fachdidaktische Microteachingkurs im 4. Semester. In diesem Kurs sollen kleine Stoffeinheiten geplant, durchgeführt und mit Hilfe der Selbstbeobachtung überprüft werden. Damit besteht die Möglichkeit, das Lehrverhalten auch im Blick auf die sachliche Stimmigkeit zu korrigieren.

- 2.4. Fachdidaktisches — schulpraktisches Seminar.

(Wahlfach: 5. Semester, Beifach: 6. Semester)

In diesem Fachpraktikum sollen im Rahmen eines fachpraktischen Seminars, dem mehrere Mentoren mit ihren Klassen zugeordnet sind, Lernziele geplant, der Unterrichtsverlauf erarbeitet, und im zweiten Teil Unterricht durchgeführt und überprüft werden, d. h. Unterricht soll in seiner vielseitigen Bedingtheit erfahren und als Kontinuum geplant und erprobt werden.

Voraussetzung für die kompetente Mitwirkung der Mentoren ist ihre Teilnahme am Seminar. Dazu müssen sie einem Fach ihrer Wahl zugeordnet werden bei gleichzeitiger Reduzierung der Stundenverpflichtung. Dieses Seminar kann in der Regel nur Projekte behandeln, die an einem Thema sowohl literarische als auch sprachliche Aspekte zeigen, damit sich keine einseitigen Vorstellungen von Fachunterricht entwickeln. Die organisatorischen Probleme können dadurch gelöst werden, daß diese fachdidaktischen Veranstaltungen auf die zweite Wochenhälfte gelegt werden, damit für die Durchführung der Unterrichtseinheiten mehrere zusammenhängende Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung stehen.

Vorgeschlagener Semesterplan:

5—6 Wochen Vorbereitung

3—4 Wochen Durchführung

3—4 Wochen Besprechung und Auswertung der Ergebnisse.

Darüberhinaus werden weitere fachdidaktische Seminare angeboten, die nur bedingt Zulieferer zu fachpraktischen Studien sind. Sie dienen der verstärkten Interaktion von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

- 2.5. Das hochschulferne fachdidaktische Blockpraktikum:

In den Ferien zwischen dem 6. und 7. Semester arbeiten die Studenten 5 Wochen in einer Klasse ihrer Schulstufe.

1. Woche: Hospitation in der Primar- und Sekundarstufe I.

2.—5. Woche: Unterricht in den beiden gewählten Fächern und Hospitation in ausgewählten anderen Fächern dieser Klasse.

Im zweiten Teil dieses Praktikums ist die Beratung durch die Fachdozenten unerlässlich.

- 2.6. Fachdidaktisches Seminar zur Unterrichtsforschung:

Im 7./8. Semester nimmt jeder Student in seinem Wahlfach an einem Seminar teil, in dem Teilgebiete der Unterrichtswirklichkeit mit wissenschaftlichen Methoden untersucht, neu durchdacht und unter kontrollierten Bedingungen realisiert werden.

Ziel: Befähigung zu kritischer Analyse von Publikationen im Bereich der Didaktik und Methodik und der Ergebnisse eigener Unterrichtstätigkeit.

3. Kooperation mit der Schulpädagogik

Nach dem zugrundeliegenden Konzept trägt die Schulpädagogik den Gesamtrahmen der schulpraktischen Studien. Es erscheint unerlässlich, die fachdidaktische

Komponente auch in den schulpädagogischen Veranstaltungen einzubringen und umgekehrt. Wechselseitige Einwirkungsmöglichkeiten müssen möglich sein, damit der Gegenstandsbezug des Unterrichts gewahrt bleibt und andererseits die Umsetzung neuer Lerntheorien in den Fachdidaktiken gewährleistet wird.

- 3.1. Im ersten AV-Praktikum der Schulpädagogik muß die Sprache als Medium der Unterrichts und als wichtigstes Kommunikationssystem für Studenten aller Fächer einsichtig gemacht werden.
  - 3.1.1. Das AV-Praktikum wird in Fachbereichsgruppen durchgeführt, damit die fachspezifischen didaktischen Probleme durch punktuelle Mitwirkung von Fachdidaktikern aufgearbeitet werden können.
  - 3.1.2. Für alle Studenten werden Lehreinheiten zum Thema „Sprache als Kommunikationssystem und Medium des Unterrichts“ durchgeführt.
- 3.2. Zwischen Schulpädagogen und Fachdidaktikern werden regelmäßige Kolloquien durchgeführt mit dem Ziel, optimale gegenseitige Information, wechselseitige Anregung und bestmögliche Konkretisierung zu erreichen.
- 3.3. Die Schulpädagogik liefert für die schulpraktischen Studien die entsprechenden Fachtermini.
4. Kooperation mit anderen Fächern der Grundwissenschaften. Aus der Sicht der Sprachdidaktiken scheint es wünschenswert, in folgenden Fächern eigene Veranstaltungen für Studenten der Sprachdidaktiken zu entwickeln und anzubieten:  
Sprachphilosophie und Erkenntnistheorie  
Sprachpsychologie  
Sprachsoziologie  
Kommunikationswissenschaft und Statistik  
Mit solchen Angeboten kann eine sinnvolle Schwerpunktbildung durch grundwissenschaftliche Fächer geleistet werden. Damit werden für den Studenten scheinbar heterogene Fächer integriert.
5. Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft.  
Schulunterricht im Zeitalter der Wissenschaften ist *Fachunterricht*. Die Einführung der Studenten in die Schulpraxis muß deshalb von Anfang an unter Beteiligung der Fachdidaktik erfolgen.  
Das Angebot an fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wird durch die fachdidaktische Überlegung, welche wissenschaftlichen Voraussetzungen für die Unterrichtspraxis grundlegend sind, bestimmt.  
Unter diesem Gesichtspunkt ist zu fordern, daß das Lehrangebot einen — für Lehre und Studium — verbindlichen Katalog von Elementarkursen enthalten muß. Aus dem Bereich der Sprachwissenschaft sollten folgende Kurse angeboten werden:
  1. Sprache in ihren anthropogenen Voraussetzungen und Folgen,
  2. Sprache als Kommunikations- und Zeichensystem,
  3. Methoden der Textauslegung.

aus dem Bereich der Literaturwissenschaft:

1. Wissenschaftlicher Umgang mit Texten aller Art,
2. Entstehung und Wirkung von Literatur,
3. Methoden der Textauslegung.

Darüber hinaus können weitere Lehrveranstaltungen mit einer differenzierteren Themenstellung den Studenten die Möglichkeit bieten, ihre fachwissenschaftliche Ausbildung zu erweitern, zu vertiefen und zu spezialisieren.

Inhalte, Methoden und Probleme des Fachunterrichts sind Forschungsobjekte der Fachdidaktik. Um ihre Forschungsaufgaben erfüllen zu können, bedarf die Fachdidaktik der gleichen personellen und materiellen Ausstattung, wie sie den vergleichbaren Fachwissenschaften an den Universitäten gewährt wird. Die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung dienen den anderen Erziehungswissenschaften und der Fachwissenschaft als Orientierungshilfen. Sie sind aber auch bei den politischen Vorentscheidungen hinsichtlich der Rolle des Faches im Schulsystem und der allgemeinen Lernziele des Faches zu berücksichtigen.

6. Kooperationsmöglichkeiten der sprachlichen Fächer untereinander.
  - 6.1. Der Prinzipienkatalog der P. H. Niedersachsen bietet dafür folgende Vorschläge:
    - 6.1.1. Sprachwissenschaftliche Theorien und Ansätze
    - 6.1.2. Sprachlerntheorien
    - 6.1.3. Sprachpsychologie
    - 6.1.4. Sprachsoziologie
    - 6.1.5. Kommunikationstheorie
    - 6.1.6. Ziele, Methoden, Inhalte und Medien des Sprachunterrichts, Verfahren der Erfolgskontrolle.
  - 6.2. Darüber hinaus könnte die Hypothesenbildung für Forschungsvorhaben gemeinsam entwickelt und überprüft werden.
  - 6.3. In welchem Umfang können gemeinsame Basisveranstaltungen in folgenden Bereichen durchgeführt werden?
    - Einführung in die Linguistik
    - Einführung in literaturwissenschaftliches Arbeiten
  - 6.4. Der Deutschlehrer sollte über die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts ebenso unterrichtet werden wie der Fremdsprachenlehrer über Prinzipien, Ziele und Methoden des Unterrichts in der Grundsprache.

#### *Diskussionsbericht: (KRETER, NÜNDEL, PREGEL, VATER)*

Die Arbeit in der Projektgruppe während des Regensburger Hochschultages konzentrierte sich auf zwei Schwerpunkte:

- (1) Die sozio-linguistischen und kommunikationstheoretischen Voraussetzungen jeder Sprachdidaktik und ihre Einbringung in ein Hochschulcurriculum für Sprachlehrer.
- (2) Gemeinsame Aufgabengebiete der Sprachdidaktiken (Deutsch, Englisch, Französisch).

Die Ergebnisse der Diskussionen wurden in folgenden Arbeitspapieren zusammengefaßt:  
zu (1): Die Zielvorstellungen ergeben sich zwingend aus der Beschreibung der für das Aufgabenfeld des Sprachlehrers notwendigen Qualifikationen.

- I. Auszugehen ist von folgenden Voraussetzungen:
  - I.1. Es gibt gesellschaftliche Situationen, die sprachlich zu bewältigen sind (vom Alltagsgespräch bis zu literarischer Sprachverwendung).

- I.2. Der Sprachunterricht soll Schüler zur Bewältigung dieser Situationen qualifizieren und sie befähigen, Sprache situationsadäquat zu verwenden.
  - I.3. Der Sprachlehrer soll diesen Qualifikationsprozeß initiieren und fördern können.
  - II. Der Sprachlehrer muß daher in der Lage sein,
    - II.1. relevante gesellschaftliche Situationen der Sprachverwendung und ihre Bedingungsfaktoren zu analysieren,
    - II.2. diese Situationen zum Ausgangspunkt für die Begründung und Formulierung von Lernzielen zu machen,
    - II.3. diese Lernziele in einzelne überprüfbare Lernschritte aufzugliedern und in Unterricht umzusetzen,
    - II.4. sich dadurch an der Weiterentwicklung curricularer Strategien zu beteiligen (permanente Curriculumrevision).
  - III. Für die Ausbildung von Sprachlehrern ergeben sich damit folgende Kristallisationspunkte:
    - III.1. Analyse von Sprachverwendungssituationen  
 Voraussetzung: Bereitstellung typischer Sprachverwendungsweisen (TV-Aufzeichnungen, Tonband-Aufzeichnungen, empirische Beobachtungen, schriftsprachliche Materialien)  
 und Einbringung von Erkenntnissen der mit Sprache befaßten Wissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaft, Sprachpsychologie, Sprachsoziologie usw.).  
 Durchführung: Kooperation mit den Vertretern der oben genannten Wissenschaften in ständigem Realitätsbezug.
    - III.2. Überführung der Ergebnisse der Situationsanalyse (III,1) in didaktische Maßnahmen  
 Voraussetzung: Koordinierung von unter III,1 gewonnenen Erkenntnissen mit Erkenntnissen der Wissenschaften, die sich mit Unterrichtsprozessen beschäftigen (Erziehungswissenschaften).  
 Durchführung: Kooperation der unter III,1 genannten Wissenschaftler mit Erziehungswissenschaftlern. Praxisbezug in Vorbereitung, Durchführung und Aufarbeitung von Unterrichtsprozessen.  
 Anmerkung zu III,2:  
 Um situationsadäquate Sprachverwendung zu erklären und zu ermöglichen, kann es didaktisch erforderlich sein, bestimmte Sprachbeschreibungssysteme einzubringen.  
 Die Konsequenzen dieses Ansatzes für eine Reform der Lehrerbildung im Bereich der sprachlichen Fächer sind im einzelnen zu diskutieren (LIEB, RÖSELER, ZABEL).
- zu (2): In der Voraussetzung, daß der Sprachunterricht in der Schule Gemeinsamkeiten aufweist, legt die Arbeitsgruppe folgende Empfehlung vor:  
 Die Einführung in das gemeinsame Problemfeld der Sprachdidaktiken (Deutsch, Englisch, Französisch . . .) geschieht in gemeinsamen Grundveranstaltungen. Das Problemfeld ergibt sich aus einer Analyse von Sprachverwendungsweisen. Der Student der Sprachdidaktiken soll befähigt werden, die an diesem Studium beteiligten Wissenschaftsdisziplinen unter dem Gesichtspunkt der Sprachdidak-

tiken in wissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen, damit er sein Studium sachverständig mitbestimmen und auf seine spätere Funktion als Lehrer von Sprache beziehen kann.

Mögliche Inhalte solcher gemeinsamen einführenden Grundveranstaltungen:

- Gegenstände, Methoden und Grundbegriffe der Sprachwissenschaft;
- Sprachtheorien;
- Bedingtheiten und Strukturen des Sprachlernprozesses; (Sprachpsychologie, Sprachsoziologie)
- Kommunikationsforschung.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt in Analogie zu und in Verbindung mit dieser Vorlage ähnliche integrierende Veranstaltungen für den Bereich der Literatur und der Literaturdidaktik.

Diese Trennung in zwei Grundkurse mit unterschiedlich gesetzten Schwerpunkten impliziert keine Trennung dieser Gegenstandsbereiche im Studium.

### *Zusatz*

Die Kollegen der fremdsprachlichen Fächer aus Freiburg und Lörrach (DIGESER, FEHSE, PRAEGER), die am Zustandekommen dieses Papiers nicht direkt beteiligt waren, möchten folgende Punkte ergänzen:

Zu (1) Die beiden Lörracher Kollegen (DIGESER, PRAEGER) plädieren dafür, daß ein Modell schulpraktischer Studien entwickelt wird, in dem *Zwei Semester* für die Studenten des Wahlfaches (z. B. wie in Lörrach 3. und 5. Sem.) vorgesehen sind.

Zu 2.1.1) Vorschlag für die inhaltliche Gestaltung eines gemeinsamen linguistischen Grundkurses für die Studenten der sprachlichen Fächer:

1. Kurze Einführung in die Geschichte der Sprachwissenschaft
  - a) Traditionelle/diachronische Sprachbetrachtung
  - b) Moderne/synchronische Sprachbetrachtung
  - c) Kontrastive Linguistik (auch für Deutschlehrer wichtig wegen der Interferenzen zwischen Norm- und Subsprache und wegen ausländischer Schüler in den Schulklassen).
2. Kurzer Abriss der Entwicklung der indogermanischen Sprachen, insbesondere im Hinblick auf Deutsch, Englisch und Französisch.
3. Sprache als System nach dem Ansatz der Strukturalistik und der Transformationsgrammatik
  - a) Phonetik und Phonologie
  - b) Morphologie
  - c) Syntax
  - d) Semantik und Lexik
4. Psycholinguistik
  - a) Beziehungen zwischen Sprachprozessen und Denken und Wahrnehmung
  - b) Erstspracherwerb
  - c) Zweitspracherwerb und Bilingualismus
  - d) Sprachvollzug; kommunikationstheoretische Modelle
5. Soziolinguistik

#### 4.2.4 Schulpraktische Studien in der Haushaltswissenschaft aufgewiesen an einem Projekt

Bearbeitet von: IRMINTRAUD RICHARZ (Sprecher), Westfalen-Lippe Abt. Münster; BERNHARDINE JOOSTEN, Ruhr Ab. Essen; HERTA BORGHAS, Westfalen-Lippe Abt. Siegerland.

##### 4.2.4.1 Vorbemerkung

##### *Haushaltswissenschaft und Didaktik der Hauswirtschaftslehre an Pädagogischen Hochschulen*

Die Haushaltswissenschaft hat den Auftrag, sich mit ihrem Erkenntnisobjekt, dem Haushalt, seinen unterschiedlichen Strukturen und Funktionen mit wissenschaftlichen Methoden auseinanderzusetzen.

Kennzeichnend für den Haushalt sind Verflechtung und Abhängigkeit sozialer und ökonomischer Aufgaben. Aufgrund dieser Eigenart ist der Haushalt als sozio-ökonomische Einheit in Interdependenz zu gesellschaftlichen Gruppen und zur Gesamtgesellschaft zu sehen<sup>1</sup>.

Aufgabe der Disziplin ist es also, die spezifischen Funktionen des Haushaltes sowohl für das Individuum als auch für die im Haushalt lebende Gruppe aus der Perspektive des Objektbereiches, wie auch seine Leistungen oder Fehlleistungen im Rahmen einer sich wandelnden Gesellschaft zu untersuchen.

In der Haushaltswissenschaft an Pädagogischen Hochschulen findet der im Haushalt in täglicher Auseinandersetzung mit der Umwelt sich vollziehende Sozialisationsprozeß besondere Beachtung. Für die Bewältigung des Lebens werden hier Grundeinstellungen gebildet und geprägt, die als Voraussetzungen für weitere Lernprozesse des Menschen entscheidend sind. Daher hat die Disziplin im pädagogischen Raum komplexe Aufgaben von erheblicher gesellschaftlicher Bedeutung zu erfüllen. Die Haushaltswissenschaft hat daher auch für ihren Auftrag relevante Ergebnisse anderer Bezugswissenschaften heranzuziehen und umfassendere Problemzusammenhänge in interdisziplinärer Zusammenarbeit anzugehen. Die an Pädagogischen Hochschulen mit der Fachwissenschaft in enger Beziehung stehende Didaktik der Hauswirtschaftslehre muß Strukturen und Funktionen des für den Lernenden elementaren Wirklichkeitsbereiches Haushalt zur Entwicklung von Curricula herausarbeiten und der didaktischen Transformation zugänglich machen.

Die besonderen Chancen des Unterrichtsfaches Hauswirtschaftslehre liegen in der von Pädagogen und Lernpsychologen betonten Einsicht, „daß der Schüler sich intellektuellen Anstrengungen . . . um so bereitwilliger stellt und sich ihnen gewachsen zeigt, je mehr und je unmittelbarer es im Unterricht um die realistische Erkenntnis der Wirklichkeit geht, die der Schüler täglich als seine Welt erfährt, oder die er im Vorblick als ihn erwartendes Feld der Erfahrung, der Erprobung . . . zu begreifen vermag“<sup>2</sup> und die

1 RICHARZ, I.: Artikel Haushaltswissenschaft und Artikel Haushalt, in: Fachdidaktisches Lexikon Arbeitslehre, Donauwörth 1972.

2 KLAFFKI, W.: Pädagogische und didaktische Prinzipien der Hauptschule, in: Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1967, A 2/6, Abschnitt 4.

er durch forschendes Lernen im praktischen Vollzug erfassen kann<sup>3</sup>. In diesem Sinne bietet gerade der Lebensbereich des Haushalts eine Fülle von Themen für die unterrichtliche Behandlung in Vorhaben und Projekten und zu projektbezogenen Studien und Schulpraktika für Studenten der Pädagogischen Hochschule. Aus der großen Zahl möglicher Themen wurde exemplarisch das Problemfeld „Gut in Form durch Ernährung“ gewählt.

#### 4.2.4.2 Darstellung des Projektes

##### *Zur Wahl des Themas*

Lehrpläne für das Fach Hauswirtschaft in den verschiedenen Bundesländern tragen der Notwendigkeit einer Ernährungsaufklärung und Ernährungserziehung Rechnung, wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten. Dem Projekt liegt ein Plan des 9. Schuljahres der Hauptschule für Jungen und Mädchen mit der Thematik: „Die Ernährung des Menschen in hauswirtschaftlicher Verantwortung“<sup>4</sup> zugrunde.

Anhand dieses Bildungsinhaltes ist der sozio-ökonomische Ansatz der Haushaltswissenschaften besonders gut zu exemplifizieren. Ernährungslehre im Rahmen eines Hauswirtschaftsunterrichtes unter diesem Aspekt, berücksichtigt die mangelhafte Adaption der Menschen an die veränderten Lebensbedingungen und die daraus entstehenden gesundheitlichen und sozialen Belastungen des einzelnen und der Gesellschaft. Er nimmt die Unsicherheit der Menschen ernst, die dazu herausfordert, neue effektivere Formen zur Gewinnung von Einsichten zu entwickeln. Zeitgemäßer Unterricht beachtet auch, daß das affektive und gewohnheitsmäßige Ernährungsverhalten nur dann zu einem rationalen und sozialen bzw. verantwortungsbewußten Handeln werden kann, wenn neben der Sachorientierung vor allem die vielfältigen psychologischen, sozialen und sozio-ökonomischen Einflußfaktoren bewußt gemacht und konkrete Ansätze zur Selbsthilfe aufgezeigt werden<sup>5</sup>.

##### *Inhalt des Projektes*

Als motivierender Einstieg wird die Durchführung einer Ernährungserhebung gewählt. Ernährungsgewohnheiten und deren bedingende Faktoren werden von den Studenten unter Heranziehung aktueller Informationen, primärer und sekundärer Fachliteratur und statistischen Materials ermittelt. Die hierbei gewonnenen Erfahrungen werden unter Anwendung adäquater Unterrichtsformen auf die Schulpraxis übertragen. Das Schema, das dem folgenden Abschnitt 2.3 (Durchführung des Projektes) angefügt ist, weist das Vorgehen in einzelnen Phasen aus. Die zu gewinnenden Einsichten und Fähigkeiten im Hinblick auf ein optimales Ernährungsverhalten werden ebenso wie die zu erlangenden

3 Vgl. dazu Ergebnisse empirischer Untersuchungen der „Forschungsgruppe Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe“ über: „Die Werteinstellungen von Hauptschülern zu den Unterrichtsfächern der Arbeitslehre“, Bearbeiter: C. SCHWARTZ, Fachliche Beratung: H. Ebel, S. 44—47 (Vervielfältigtes Manuskript).

4 Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., B 10/140.

5 JOOSTEN, B.: Artikel Ernährungslehre im Rahmen des Hauswirtschaftsunterrichtes, in: Fachdidaktisches Lexikon Arbeitslehre, a.a.O.



Qualifikationen für den künftigen Lehrer im Teil 3 (Lernziele des Vorhabens) dargestellt.

### *Durchführung des Projektes*

Der Thematik des Hochschultages entsprechend sollen Möglichkeiten und Funktionen schulpraktischer Studien an einem konkreten Beispiel aufgezeigt werden. Für die organisatorische Konzeption waren reale Verwirklichungs- und Überprüfungsmöglichkeiten Voraussetzung wie sie im fachdidaktischen Tagespraktikum in Verbindung mit Seminarveranstaltungen und einer gleichzeitigen Beteiligung mehrerer Studienphasen gegeben sind.

Die Planung ist so angelegt, daß unter veränderten Bedingungen eine Vertiefung, Erweiterung oder Differenzierung der Thematik oder eine Schwerpunktverlagerung in die verschiedenen Studienphasen erfolgen kann.

Der Student lernt auf drei Ebenen:

1. für sich selbst,
2. als Verantwortlicher für einen Schüler,
3. als zukünftiger Lehrer; je nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten Studienphase verlagern sich die Prioritäten.

Ein Schema soll diesen Ablauf verdeutlichen.

### Übersicht über den Ablauf des Vorhabens

Der Student lernt für sich selbst	Der Student lernt als Verantwortlicher für einen Schüler	Der Student lernt als zukünftiger Lehrer, je nach Studienphase mit unterschiedlichem Schwerpunkt
Ermittlung von Ernährungsdaten		Beobachtung und Reflexion des fachlichen Unterrichtsgeschehens,
Erwerben von Kenntnissen über vollwertige Ernährung,	Erwerben von Kenntnissen über die vollwertige Ernährung von Schulkindern,	Festlegung der fachlichen und pädagogischen Ziele für das Unterrichtsvorhaben,
Reflexion über eigene Verhaltensweisen und deren Bestimmungsfaktoren, Erlernen ausgewählter Methoden der Ernährungsanalyse,	Reflexion über Möglichkeiten, Ursachen und Auswirkungen von Fehlverhaltensweisen der Kinder,	Aufarbeiten relevanter grundwissenschaftlicher Kenntnisse unter Berücksichtigung fachspezifischer Didaktik.
Berechnung der fixierten Daten in bezug auf das Ist-Soll-Verhältnis, neue Zusammenstellung von Kostplänen, Berechnung von Nährwerten, ausprobieren, verbessern, variieren, entsprechende Verhaltensweisen einführen, überprüfen, einüben und übertragen.	Aufschlüsselung der Ernährungsdaten der Schüler, Zusammenstellung von Lösungen im Hinblick auf optimale Ernährung unter Berücksichtigung individueller Schwierigkeiten, persönliche Beratung und Anleitung des Probanden bei der Umorientierung und Einübung neuer Verhaltensformen	Gezielte Gesamtplanung, Festlegung von Teilaufgaben, Auswahl von Unterrichtsformen und Medien. Didaktische Transformation, Unterrichtsversuche, Erarbeiten von Beurteilungskriterien, Reflexion und Diskussion über Unterrichtsgeschehen, Unterrichtsergebnisse und Verhaltensweisen

in bezug auf richtige  
Ernährung.

von Lehrern und Schülern.  
Übertragung von Kenntnissen,  
Einsichten, Verhaltensweisen  
auf analoge Aufgaben, Ver-  
tiefung, Ausweitung, Präzi-  
sierung der Ansätze.

#### 4.2.4.3 Lernziele des Vorhabens

##### *Allgemeine Lernziele*

Das Vorhaben leistet für Studenten und Schüler über die Auseinandersetzung mit dem Problemfeld Ernährung als Teilbereich menschlichen Handelns einen Beitrag zur grundlegenden Aufgabe aller Lernbemühungen: „Den Lernenden zu mündigem Verhalten zu befähigen“<sup>6</sup>.

Chancen, selbständiges, kritisches und problemlösendes Denken zu fördern, soziale Sensibilität und Verantwortungsbewußtsein zu wecken und von fixierten Vorgegebenheiten zu emanzipieren, sind gerade bei alltäglich erfahrbaren Vorgängen im Wirklichkeitsbereich des Haushalts gegeben.

Hier zu gewinnende Einsichten in bestehende Abhängigkeit affektiver Einstellungen des einzelnen von der Prägung durch Sozialisationsprozesse innerhalb der sozialen Gruppe, die wiederum im Rahmen gesellschaftlicher Normen zu sehen sind, machen erfahrbar, daß aktives menschliches Handeln Änderungen herbeiführen kann. Ein unter diesem Aspekt stehendes selbstverantwortliches Handeln erfordert jedoch, daß die Komplexität der Probleme in ihren Abhängigkeiten und Verflechtungen, Strukturen und Prozessen rational aufgeheilt wurde. Die reflektierte Orientierung an wissenschaftlichen Ergebnissen ist dabei ebenso notwendig, wie die Anwendung adäquater Verfahrenswiesen.

##### *Fachtheoretische Lernziele*

Die Studenten gewinnen die Grundeinsicht, daß das Ernährungsverhalten des Menschen von seinem Informationsstand über Fragen der Ernährung und darüber hinaus von psychologischen, ökonomischen und sozialen Einflußfaktoren und Wirkungszusammenhängen bestimmt wird<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Deutscher Bildungsrat — Empfehlungen der Bildungskommission; Strukturplan für das Bildungswesen: „Lernen — Lernziele — Lernkontrollen“, Stuttgart 1970, S. 173 ff.

<sup>7</sup> THIELE-WITTIG, M.: Verbraucherverhalten und Nachfrage nach Nahrungsmitteln, in: Agrarwirtschaft, Sonderheft 42, Hannover 1970, insbes. S. 16—45.

Durch diese Einsicht erfolgt die Motivation, Forschungsergebnisse der Fach- und Bezugswissenschaften problemorientiert heranzuziehen und auszuwerten<sup>8</sup>. Hierzu gehört das Ermitteln individueller Nahrungsbedarfe, das Informieren über Möglichkeiten optimaler Nahrungsbedarfsdeckung in ernährungsphysiologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht und das Gewinnen von Einsichten in Beziehungen zwischen Sozialisationsprozessen und Ernährungsgewohnheiten.

Mit dem erworbenen Wissen und den gewonnenen Fertigkeiten und Fähigkeiten wird sachorientiertes, rationales und verantwortungsbewußtes Ernährungsverhalten konzipiert, praktisch erprobt, eingeübt und auf andere Situationen übertragen.

#### *Fachdidaktische Lernziele*

Die Komplexität und Problematik des Sachverhaltes Ernährungsgewohnheiten muß in seiner Bedeutung für die Ernährungserziehung erkannt und zu Innovationen aktivieren, dabei werden die sich in diesem Lebensbereich bietenden Chancen von praktischem und theoretischem Arbeiten und Lernen berücksichtigt.

Verfahren, die zu einer permanenten kritischen Auseinandersetzung und verantwortungsbewußten Verhaltensweise des Schülers führen, sind zu entwerfen, konkret zu planen, zu diskutieren, im Unterricht auszuprobieren und zu korrigieren. Mit dem erworbenen Erkenntnis- und Leistungsstand lassen sich Eignung und Einsatzmöglichkeiten von Medien überprüfen, Effektivität von Lehr-, Sozial- und Arbeitsformen des Unterrichtes beurteilen und es kann kritische Auseinandersetzung mit Lehrplänen und Lehrprogrammen erfolgen.

#### *4.2.4.4 Funktionen des Vorhabens im Rahmen schulpraktischer Studien*

##### *Inhaltsspezifische Aspekte*

Durch die Ermittlung der eigenen Ernährungsdaten wird den Studenten ihr weitgehend unreflektiertes und als selbstverständlich hingenommenes Ernährungsverhalten bewußt. Der Lernprozeß erhält Impulse durch die Fragestellung: „Mache ich es richtig“?. Ein Vergleich mit Ernährungsdaten anderer macht auf Mißstände aufmerksam, die wiederum aktivieren, Ursachen und Auswirkungen des Fehlverhaltens zu ermitteln, nach Lösungswegen zu suchen und sich für die Verwirklichung positiver Verhaltensweisen, die dem einzelnen und der Gesellschaft dienlich sind, zu engagieren.

8 An einschlägige Literatur kann hier nur eine begrenzte Auswahl angeführt werden:

- Deutsche Gesellschaft für Ernährung: Ernährungsbericht, Frankfurt 1969,
- Die wünschenswerte Höhe der Nährstoffzufuhr, Frankfurt 1962, unveränderter Nachdruck 1966,
- Die Ernährung des Kleinkindes und des Schulkindes, Frankfurt 1970,
- Die Ernährung Heranwachsender, Frankfurt 1968<sup>3</sup>,
- Die Ernährung des geistigen Arbeiters, Frankfurt o. J.,

FROMMBERGER, H.; H.-G. ROLFF, W. SPIES, W. WIRTHS: Mahlzeiten und Getränke in der Gesamtschule und in der Ganztagschule, Braunschweig 1970.

WIRTHS, W.: Untersuchungen über Lebensmittelverbrauch, Energie- und Nährstoffzufuhr, Energieumsatz und Ernährungsstatus von Schülerinnen in NRW, Opladen 1971.

### *Aspekte für die Studienphasen*

#### *Erste Studienphase*

Der Lehrerstudent nimmt zunächst mitschauend an den Schulpraktischen Studien teil. Seine Teilnahme soll folgenden Zielen dienen: der allgemeinen Information und Orientierung in der Fachpraxis, der Motivation zu forschendem Lernen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und pädagogischen Grundwissenschaften der Beteiligung an Erkundungen und Forschungsaufgaben, der Emanzipation vom eigenen Erfahrungsbereich Haushalt und von den eigenen schulischen Erfahrungen sowie der Umstellung der Perspektive auf die des Erziehers und Forschers.

#### *Zweite Studienphase*

Bei der vorgegebenen Form des Tagespraktikums übernehmen die Studenten dieser Phase die folgenden Aufgaben: Beteiligung an der Planung des Vorhabens, Problematisierung der Vorgegebenheiten, Lösen von problemorientierten Teilaufgaben, didaktische Transformation, Auswahl, Erprobung und Training von Lehr-, Sozial- und Arbeitsformen im Team- und Micro-Teaching, Erprobung von Medien in Unterrichtsversuchen, Reflexion über Ergebnisse, Erarbeiten fachspezifischer Beurteilungskriterien für das Unterrichtsgeschehen. Der Student soll erforschen, inwieweit die Schüler fähig sind, sich von den Erfahrungen im eigenen Haushalt zu distanzieren, die Komplexität dieses Lebensbereiches zu differenzieren, fachliche Begriffe zu verstehen, richtig einzuordnen, die Beziehungen des Haushalts und der darin lebenden Menschen zu gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen zu erkennen, gewonnene Einsichten zu verwirklichen, aber auch eigene Aktivitäten zu entwickeln und begrenzende Faktoren zu sehen.

#### *Dritte Studienphase*

In der dritten Studienphase soll der Lehramtsanwärter durch die Arbeit am Vorhaben aktiviert und befähigt werden, Problemkomplexe aufzugreifen, daraus Vorhaben zu entwickeln, interdisziplinäre Zusammenarbeit anzustreben, vorgeplante Projekte selbständig zu überprüfen, zu beurteilen, zu korrigieren, in Gesamtcurricula einzuordnen und die Durchführung zu organisieren.

Darüber hinaus soll die Fähigkeit erwachsen, die Schüler zu partnerschaftlicher Mitarbeit ebenso zu aktivieren wie zur Übernahme gesellschaftspolitischer Verantwortung. Die Forderung, unter dem Aspekt permanenten Wandels der Gesellschaft Innovationen herbeiführen zu müssen, kann den zukünftigen Lehrer motivieren an diesen Wandlungsprozessen aufgeschlossen teilzunehmen, sich in forschendem Lernen permanent zu informieren, Forschungsergebnisse auszuwerten oder sich sogar selbst weiterführend an der Forschung zu beteiligen.

### *Diskussionsbericht*

Die Fachgruppe Haushaltswissenschaft, die erstmalig als selbständige Gruppe an einem Pädagogischen Hochschultag teilnahm, mußte ihre Aufgaben demgemäß auf zwei Ebenen sehen. Einmal hatte sie den spezifischen wissenschaftlichen und didaktischen Auftrag ihrer Disziplin an Pädagogischen Hochschulen zu artikulieren; zum zweiten sollten — dem Thema des diesjährigen Hochschultages entsprechend — die Möglichkeiten des Faches im Bereich schulpraktischer Studien dargestellt werden.

Die erstgenannte Aufgabe hatte Frau Prof. Dr. RICHARZ, Münster übernommen. Sie zeigte in ihrem Vortrag neue Aspekte des Faches Haushaltswissenschaft und die Didaktik der Hauswirtschaftslehre an Pädagogischen Hochschulen auf. Kerngedanken dieses Grundsatzreferates wurden in den Vorbemerkungen zum hier veröffentlichten Projekt wiedergegeben.

In den anschließenden, von Frau Dozentin FLÖRECKE, Osnabrück, geleiteten Diskussion wurden die sehr unterschiedlichen Konzeptionen für hauswirtschaftliche Bildung in Schule und Hochschule innerhalb der einzelnen Bundesländer erkennbar. Diese sind vor allem durch die verschiedenartige Einordnung des Faches Hauswirtschaft in den Kanon der übrigen Unterrichtsfächer gegeben. In einigen Ländern besteht eine Verbindung mit „Textilem Werken“, in anderen mit Fächern der „Arbeitslehre“; auch in diesem Bereich nimmt das Fach unterschiedliche Positionen ein. Im augenblicklichen Stadium konnten die praktizierten Lösungen lediglich von verschiedenen Mitgliedern der Fachgruppe dargestellt, in ihren Vorzügen und Nachteilen diskutiert, aber noch nicht beurteilt werden, da umfassendere und vergleichbare Ergebnisse der verschiedenen Ansätze noch nicht vorliegen.

Wie erwähnt, mußte die Fachgruppe den zweiten Schwerpunkt ihrer Arbeit im Aufzeigen spezifischer Möglichkeiten für schulpraktische Studien sehen. Hierzu hatte die für den Hochschultag zusammengetretene Projektgruppe ein Arbeitspapier vorgelegt, in dessen Mittelpunkt das Projekt „Gut in Form durch Ernährung“ stand. Dieses wurde von Frau Dipl. Troph. Akad. Rätin B. JOOSTEN, Essen, erläutert.

Frau Prof. FRIESE, Bremen, hatte als Mitglied der Projektgruppe Arbeitslehre im Rahmen des Unterrichtsprojektes „Urbahnes Wohnen“ Stellung und Aufgabe des Sachgebietes Hauswirtschaft in diesem Kooperationsbereich verdeutlicht. Thematisch gesehen wurde hier — in Parallele zum Bereich der Ernährung — ein weiteres Existenzbedürfnis des Menschen behandelt, dem der Haushalt den individuellen Ansprüchen seiner Mitglieder entsprechend gerecht werden muß. Auch dieses Thema erwies sich in der dargestellten Weise als vorzüglich geeignet, die Akzentuierung sozio-ökonomischer und gesellschaftspolitischer Ansätze hauswirtschaftlicher Bildung in Schul- und Hochschuldidaktik zu zeigen.

Frau Dozentin BUSSE, Freiburg stellte auf der Grundlage der Konzeption „Entwicklung schulpraktischer Strategien“ (Prof. Dr. VOGEL) ein fachspezifisches Modell für den Bereich der Hauswirtschaft mit Textilem Werken vor. Sein Schwerpunkt lag im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Projekten in stärkerem Maße in der Darstellung des Verlaufes und der Gestaltung schulpraktischer Studien in einem achtsemestrigen Studium und einem fünfzehnmonatigen berufseinführenden Abschnitt.

Die Erläuterungen der Referenten regten zur Diskussion über Lernzielbestimmung und anzustrebende Qualifikationen während des Studiums an. Bei den unterschiedlichen Konzeptionen der einzelnen Fachvertreter konnte es keine Einigung über die Probleme geben und daher auch kein schlüssiges Diskussionsergebnis erzielt werden.

Mitarbeiterinnen und Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Berlin berichteten anschließend von ihrer Arbeit. In der Diskussion betonten sie ihr stärkeres Selbstbewußtsein speziell als Vertreterinnen des Faches Hauswirtschaft. Eine entsprechende Haltung schien ihnen nicht in genügendem Maße von den übrigen Mitgliedern der Fachgruppe eingenommen zu werden. Sie forderten die Projektgruppe auf, Vorbemerkungen

und Erklärungen zum Verständnis des Faches zu straffen und als bekannt vorauszusetzen.

Im Hinblick auf die besondere Konzeption des diesjährigen Pädagogischen Hochschultages als Arbeitstagung wurde in der weiteren zur Verfügung stehenden Zeit in Kleingruppen diskutiert. Diese gaben als Ergebnis ihrer Arbeit Anregungen für eine ausführlichere Wiedergabe einiger Abschnitte des im Rahmen schulpraktischer Studien stehenden Projektes.

#### 4.2.5 Schulpraktische Studien im Fach Leibeserziehung

Bearbeitet von: GERHARD HECKER (Sprecher), Westfalen-Lippe Abt. Siegerland; HANS-KARL BECKMANN, Kassel; DIETER BRODTMANN, Hamburg; KNUT DIETRICH und GERHARD LANDAU, Frankfurt/M.; HEINZ HAHMANN, Worms; HERBERT HOPF, Göttingen, ANDREAS H. TREBELS, Meinz.

##### 4.2.5.1 Lernzielbestimmungen Schulpraktischer Studien im Fach Leibeserziehung (BECKMANN, BRODTMANN, TREBELS)

###### *Vorbemerkungen:*

1. Jeder Versuch der Formulierung von Lernzielen schulpraktischer Studien steht vor der Schwierigkeit, daß diese Ziele für eine Situation formuliert werden müssen, die durch permanenten Wandel gekennzeichnet ist. Dieser Wandel betrifft sowohl Schule und Schüler als Bezugspunkte des Studiums als auch die für den Schulkanon relevanten Fächer bzw. Unterrichtsbereiche.

2. Wir gehen von der Annahme aus, daß Sport im Kanon der zukünftigen Unterrichtsbereiche erhalten bleibt, aber in seiner Aufgabenstellung und in seinem Selbstverständnis heute noch nicht eindeutig voraussagbaren Veränderungen unterworfen sein wird.

3. Die folgenden Thesen sind aus der Zusammenarbeit von Vertretern der Schulpädagogik und der Sportdidaktik erwachsen; grundsätzlich jedoch bedarf jedes Konzept schulpraktischer Studien der Kooperation der Sportdidaktik mit *allen* Grundwissenschaften und mit benachbarten Fachdidaktiken.

###### *Thesen:*

1. Schulpraktische Studien haben die Funktion, den Lehrer für seine heutigen Berufsaufgaben zu qualifizieren und Bereitschaft und Fähigkeit zu Innovationen zu vermitteln. Lernziele schulpraktischer Studien betreffen folgende Lehrerfunktionen:

*erziehen und unterrichten*  
*beurteilen und beraten*  
*organisieren und verwalten*  
*innovieren*

2. Schulpraktische Studien im Fach Leibeserziehung beruhen auf einer durch die Schulpädagogik und andere Grundwissenschaften vermittelten Fähigkeit zur Reflexion über die Lehrerrolle, Einsicht in die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingun-

gen von Schule sowie dem Verständnis kritischer und dem Wissen um instrumentelle Theorien des Unterrichts. Fachmethodiken sind in diesem Verständnis instrumentelle Theorie und stehen in enger Beziehung zu den schulpraktischen Studien.

3. Schulpraktische Studien gliedern sich in einführende, analysierende, experimentelle und projektbezogene Veranstaltungen.

4. Einführende Veranstaltungen aus sportdidaktischer Sicht erfassen den Sportunterricht in den unterschiedlichen Stufenschwerpunkten, darüber hinaus aber auch wesentlich den außerschulischen Sport. (Sport in vorschulischen Einrichtungen/Sport im Verein/Erwachsenensport z. B. an Volkshochschulen/Alterssport/Betriebssport/Sport an Bewährungseinrichtungen.)

5. Weitere Veranstaltungen führen (zum Teil unter Einsatz der Unterrichtsmitschau) in Teamarbeit von Grundwissenschaftlern und Sportdidaktikern zur Kenntnis gezielter Beobachtungsmethoden und in Anwendung derselben zur Kenntnis und Einsicht in Bedingungen und Faktoren des Unterrichts.

6. In Kooperation von Schulpädagogik und Fachdidaktik werden Theorien der Unterrichtsvorbereitung erarbeitet und Formen der Unterrichtsvorbereitung erprobt und auf ihre Tragfähigkeit für den Sportunterricht überprüft.

7. In darauf aufbauenden Veranstaltungen gilt es, aus der Sicht der Sportdidaktik insbesondere Lehrplanprobleme (z. B. Grundausbildung, Leistungs- und/oder Neigungsdifferenzierung, Stufenschwerpunkte, Austauschbarkeit von Inhalten) als Faktoren der Gestaltung des Sportunterrichts zu erhellen.

8. Die Vermittlung fachspezifischer Methoden und Organisationsformen sind wesentlicher Bestandteil schulpraktischer Studien; ihre Vermittlung und Anwendung geht einher mit der Reflexion der jeweiligen pädagogischen Implikationen.

9. Die genannten Theorien werden im Handeln für den künftigen Lehrer praktisch verfügbar. In experimentellen Lehrvollzügen werden die Theorien unter kontrollierten Bedingungen überprüft. Unterrichtsprojekte erweitern die Möglichkeiten experimentellen Lernens und dienen der Entwicklung der Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit.

Leitende Fragestellung für den Arbeitskreis war das Problem der Kooperation zwischen Schulpädagogik respektive Grundwissenschaften und der Fachdidaktik der Leibeserziehung.

In einleitenden Referaten wurden die Thesen aus der Sicht der Schulpädagogik (BECKMANN) und aus der Sicht der Fachdidaktik (BRODTMANN/TREBELS) interpretiert.

Das Einführungsreferat von Herrn BECKMANN wird hier nicht abgedruckt, weil die zentralen Aussagen in dem Aufsatz: „Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung“ (ZfP, 10. Beiheft, Lehrerausbildung auf dem Weg zur Integration, Weinheim 1971, S. 167ff.) vorliegen.

Herr BRODTMANN führte im wesentlichen folgendes aus (aus drucktechnischen Gründen mußte das Referat gekürzt werden):

Wenn hier Lernziele schulpraktischer Studien im Fach Leibeserziehung als wesentliche Voraussetzungen für den Aufbau effektiver Studiengänge bestimmt und formuliert werden sollen, so stehen wir vor einer schwer und wahrscheinlich stets nur unvollständig auflösbaren Problematik. Diese Lernziele sollen einmal als Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vom Lernenden als gesicherte Basis für seine spätere Berufs-

tätigkeit internalisiert werden; sie müssen zugleich in einer Situation formuliert werden, die durch permanenten Wandel gekennzeichnet ist, und für eine Zukunft, über deren Gestalt wir keineswegs nur annähernd sichere Aussagen zu machen imstande sind. Dem Verlangen nach *sicheren* Grundlagen für die Berufsausübung steht die Forderung gegenüber, bereits bei der Bestimmung der Lernziele des Studiums den Wandel — und damit auch die Unsicherheit — einzubeziehen, von dem u. a. Schule und Schüler als wesentliche Bezugspunkte des Studiums wie auch die für den Schulkanon relevanten Fächer bzw. Unterrichtsbereiche betroffen sind.

Nahezu zwangsläufiges Ergebnis unsrer Überlegungen wäre, an dieser Stelle eine ausführliche Diskussion über die Funktion des Schulsports und der darauf bezogenen Studiengänge unter gegenwärtigen und künftig wünschbaren oder zu erwartenden gesellschaftlichen Verhältnissen einzuschieben, um ein möglichst hohes Maß an Klarheit über die Basis der schulpraktischen Studien und ihre Legitimation zu gewinnen. Die Einsicht in die Unzulänglichkeit der bislang vorliegenden Versuche und die geringen Erfolgsaussichten eigener Überlegungen in dieser Richtung veranlassen uns jedoch, an die Stelle einer solchen Diskussion zunächst gleichsam in Vorwegnahme eines vielleicht allgemein zu akzeptierenden Ergebnisses nur die These zu setzen, daß Sport auch im Kanon künftiger Unterrichtsbereiche repräsentiert ist, aber in seiner Aufgabenstellung und in seinem Selbstverständnis heute noch nicht vorhersehbaren Veränderungen unterworfen sein wird. Von dieser Feststellung müssen u. E. alle Versuche zur Lernzielbestimmung schulpraktischer Studien ihren Ausgangspunkt nehmen.

Bei der Bestimmung der Lernziele schulpraktischer Studien gehen wir davon aus, daß der künftige Lehrer einmal für die Berufsaufgaben zu qualifizieren ist, die ihn beim Eintritt in die Schulwirklichkeit erwarten, daß ihm zum anderen aber auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Veränderung dieser Wirklichkeit vermittelt werden muß. Lernziele schulpraktischer Studien betreffen folgende Lehrerfunktionen:

*erziehen und unterrichten,*  
*beurteilen und beraten,*  
*organisieren und verwalten,*  
*innovieren*<sup>1</sup>.

Wir werden hier im Sinne des exemplarischen Vorgehens versuchen, einige auf diese Funktionen bezogene Lernziele zu präzisieren. Dabei wird deutlich werden, daß Lernzielbestimmungen bei aller sachlichen Begründbarkeit letztlich doch auf Wertentscheidungen beruhen und daß in unsere Aussagen bestimmte subjektive Auffassungen von der künftigen Aufgabenstellung des Schulsports und der Funktion des Sportlehrers einfließen, die der kritischen Kontrolle bedürfen.

In bezug auf seine *erzieherische* Funktion sollte der künftige Sportlehrer wissen, daß Erziehung im Sportunterricht zumeist Ergebnis multifaktoriell bedingter Lernprozesse ist. Schulpraktische Studien haben zunächst die Aufgabe, *Informationen* und *Einsichten* zumindest über diejenigen determinierenden Faktoren zu vermitteln, die auf den Unterricht, d. h. in unserem Fall auf den Sportunterricht, am häufigsten und

<sup>1</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 217 und Konferenz der pädagogischen Hochschulen: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, Weinheim 1970.



am nachhaltigsten einwirken (z. B. sozial — und individualpsychologische, soziologische und biologische Phänomene). Auf der Grundlage dieser Informationen und Einsichten sind darüber hinaus durch ein gezieltes Training im Erziehungsverhalten *Erfahrungen* und *Handlungsfähigkeit* in der Steuerung und Veränderung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen beim Sport aufzubauen. Dabei wird für den Lehrlänger — psychologisch erklärlich — zumeist der Faktor Lehrerverhalten von besonderem Interesse sein. Um der Gefahr vorzubeugen, daß sich daraus ein einseitiges Rollenverständnis vom Sportlehrer als dominierender Faktor eines lehrerzentrierten Unterrichts herausbildet, erscheint es uns dringend erforderlich, frühzeitig die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Analyse und Beeinflussung von Gruppenprozessen, Gruppenstrukturen und Rollenfunktionen unter den spezifischen Bedingungen des Sportunterrichts zu entwickeln. Erst damit sind wesentliche Voraussetzungen geschaffen, die den Sportlehrer in die Lage versetzen, den Aufbau von Formen des Schulsports zu fördern, in denen Sport nicht nur *gelehrt* sondern auch *praktiziert* wird.

Wenn im folgenden einige Lernziele im Blick auf die *unterrichtliche* Funktion des Sportlehrers genannt werden, so beziehen sie sich bewußt nicht auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die langfristige Planung und Organisation des Schulsports erforderlich sind, da hierfür u. E. der Aspekt der Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit eine große Rolle spielt. Diese Lernziele betreffen vielmehr Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Planung, Durchführung und Analyse der einzelnen Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit bedeutsam erscheinen.

In Anlehnung an das lerntheoretische Modell der Didaktik vertreten wir die Auffassung, daß anhand schulpraktischer Fallstudien gelernt werden muß, anthropogene und soziokulturelle Bedingungen des Unterrichts aufzudecken und in ihrer Relevanz für die jeweilige Unterrichtssituation oder Unterrichtsplanung zu unterscheiden. Im Zusammenhang mit der Vorbereitung von Unterrichtsprojekten sollte nicht nur die Einsicht in die Interdependenz aller unterrichtlichen Einzelentscheidungen in bezug auf Intention, Thematik, Methodik und Medienwahl geweckt werden, sondern darüber hinaus ist der Sportlehrer unbedingt dahin zu führen, daß er bei seiner Unterrichtsvorbereitung in konsequenter Anwendung und Weiterentwicklung dieser Einsicht nicht mehr unreflektiert übernimmt, was z. B. mit den gerade in der sportmethodischen Fachliteratur in Überfülle auffindbaren Unterrichtsbeispielen und Unterrichtshilfen zugleich an Inhalten, Methoden, Organisationsformen und Führungsstilen angeboten wird, sondern daß er jeweils Inhalt, Methode und Organisationsform des Unterrichts sowie den untrennbar damit verbundenen Unterrichtsstil grundsätzlich auf die Vereinbarkeit mit den übergreifenden und leitenden pädagogischen Zielsetzungen hinterfragt. Jede Hinführung zur unterrichtlichen Handlungsfähigkeit sollte nicht hinter diesen Reflexionsstand zurückfallen.

Die gleiche Feststellung gilt für die *beurteilende* und die *beratende* Funktion des Lehrers. Wenn wir fordern, im Rahmen der schulpraktischen Studien die Fähigkeit des künftigen Sportlehrers zum Beurteilen zu entwickeln und zu verbessern, so ist unter Beurteilenkönnen die Fähigkeit zu verstehen, für sportliche Situationen *Diagnosen* erstellen zu können, die Möglichkeiten für die Lösung individueller und sozialer Probleme eröffnen und die Grundlage für eine optimale Beratung der Schüler bilden. D. h. es geht darum, zuvor erworbene Erkenntnisse und Einsichten aus dem Bereich der Bewegungslehre, Lernpsychologie, Physiologie aber etwa auch der Gruppendynamik

in konkreten Unterrichtsvollzügen in situationsangemessenes Handeln übersetzen zu können.

Aus dem Funktionspaar *organisieren* und *verwalten* kommt der *organisatorischen* Funktion des Lehrers für den Sportunterricht die größere und im Vergleich zu anderen Schulfächern eine besonders ausgeprägte Bedeutung zu. Im traditionellen Verständnis würde man hierauf bezogene Lernziele vermutlich formulieren als: Kenntnis der wichtigsten organisatorischen Voraussetzungen für den möglichst reibungslosen Ablauf sportlicher Veranstaltungen und der im Unterricht für das Erreichen maximaler motorischer Lernerfolge effektivsten Ordnungs- und Organisationsformen sowie die Fähigkeit zu ihrer Berücksichtigung und Anwendung in der Schulpraxis.

Es geht hier nicht darum, diese Lernziele als „positivistisch-technologisch“ einfach abzulehnen oder etwa bestimmte Ordnungsformen von vornherein als „autoritär“ zu denunzieren, auch wenn nicht zu übersehen ist, daß die Ordnungsformen vom Sportlehrer häufig vor allem unter dem Aspekt ihrer disziplinierenden Funktion betrachtet und ausgewählt werden. Das Erlernen von Unterrichtstechniken gerade im organisatorischen Bereich ist für den Sportlehrer unzweifelhaft notwendig. Ebenso unzweifelhaft aber erscheint uns die Notwendigkeit, diese Lernprozesse im Blick auf die pädagogischen Implikationen von Unterrichtstechniken zu reflektieren. Organisationsmuster des Schulsports dürfen nicht mit den übergreifenden Erziehungszielen kollidieren, d. h. für uns etwa nicht mit der Absicht, im Laufe der Schulzeit den Schülern ein möglichst hohes Maß an Selbständigkeit und Fähigkeit zur Selbstorganisation im sportlichen Bereich zu vermitteln.

Daß schulpraktische Studien die Bereitschaft und Fähigkeit zur *Innovation* entwickeln müssen, ist bereits angesprochen worden und entspricht auch der Tendenz der bislang formulierten Lernziele. Mit Innovieren ist hier jedoch mehr gemeint als das Erfinden neuer Methoden zum Erlernen bestimmter Bewegungsfertigkeiten oder das Umsetzen jeweils aktueller sportlicher Standards und Strömungen in die Unterrichtspraxis. Bereitschaft und Fähigkeit zur Innovation sollten auch auf größere Zusammenhänge gerichtet sein, auf eventuell grundlegende Veränderungen von Inhalten und Formen des Schulsports, wenn dies im Interesse der Kinder und Jugendlichen notwendig ist.

Fähigkeit zur kritischen Analyse und kritischen Beurteilung vorgegebener Zustände und der darin enthaltenen Wertentscheidungen scheint eine wesentliche Voraussetzung für Innovationsfähigkeit zu sein. Kritische Analysen, aus denen keine weiteren Konsequenzen für das weitere Handeln erwachsen, bleiben steril. Inwieweit es gelingt, kritische Einsicht in konstruktives und produktives Handeln zur Veränderung als unbefriedigend erkannter Verhältnisse im Schulsport umzusetzen, erscheint uns als das entscheidende Kriterium, an dem letztlich der Erfolg schulpraktischer Studien gemessen werden muß.

#### *Diskussionsbericht zu Teil 4.2.5.1 (TREBELS)*

Die nachfolgende Diskussion des Arbeitskreises beschäftigt sich vornehmlich mit der These 3 des Arbeitspapiers, welches schulpraktische Studien in einführende, analysierende, experimentelle und projektbezogene Veranstaltungen gliedert. Als zentrales Problem wurde die Frage nach der Möglichkeit und der Notwendigkeit der Kooperation der Schulpädagogik/Grundwissenschaften mit der Fachdidaktik der Leibeserzie-

hung im Rahmen der Sportlehrerausbildung diskutiert. Vor allem die Frage nach Modellen der Kooperation, der Institutionalisierung und Realisierungsmöglichkeit sowie der daraus resultierenden personellen Konsequenzen standen im Mittelpunkt der Diskussion.

Zu Beginn der Diskussion erläuterte BECKMANN nochmals ausführlich die Intentionen schulpraktischer Studien aus der Sicht der Schulpädagogik:

„Vorweg eine Bemerkung ... Was kann man üben, was kann trainiert werden und wo wäre unter Umständen Training oder Übung sogar gefährlich? HEIMANN sagt über die Funktion von Übung schon 1948:

„... alles Üben hat es abgesehen auf ein Automatisieren sonst bewußt verlaufender Vollzüge. Wenn aber an einem Ort in keinem Falle eine Automatisierung geduldet werden darf, dann bei der Konstituierung eines theoretischen Aktionszentrums. Die theoretische Grundhaltung besteht ja weitgehend eben darin, daß neue Aufgaben immer wieder mit neuen Mitteln gelöst werden. Das ist die wesentliche Leistung aller theoretischen Steuerung.“

Im Hinblick auf die schulpraktischen Studien muß die mögliche Funktion von Übung, aber auch die Gefahr von Absolutsetzung schärfer herausgearbeitet werden. Darauf basiert auch weitgehend hier die These 3.

Wir haben früher weitgehend isoliert die Einübung in Unterricht geübt, die Beratung seitens der Hochschule geschah nur in homöopathischen Dosen. Aber im ganzen liefen theoretische Veranstaltungen der Hochschule und Gestaltung der Praxis nebeneinander her. Zunächst ist die oberste Forderung die Notwendigkeit der Integration, d. h. schulpraktische Studien müssen integraler Bestandteil des gesamten Studiums sein.

Die Beziehungen zur Praxis dürfen nicht einwegig gesehen werden, sondern die Funktion von Theorie ändert sich im Aufbau des Studiums:

- Das erste Semester ist eine Vorphase, die zunächst Einsicht vermitteln soll in die Struktur des pädagogischen Feldes im weitesten Sinn des Wortes — keine Struktur des Unterrichts, sondern Theorie und Praxis pädagogischer Institutionen.
- ... Dann käme eine Phase des Analysierens, mit dem Thema ‚Struktur des Unterrichts‘ z. B. Dort wäre es unerlässlich, daß wenigstens eine Zusammenarbeit von Soziologie, Psychologie und Pädagogik mit der Fachdidaktik erfolgt. Hier sollte noch nicht der eigene Unterricht einsetzen.
- Eigenen Unterricht würde ich erst in der experimentellen Phase sehen, wo man den Studenten schrittweise — über Teilaufgaben, die genau analysiert werden und von verschiedenen Studenten geleistet werden können — langsam zu einer vollen Unterrichtsstunde führt und zum Schluß zu einer Unterrichtseinheit gelangt (Projekt).“

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurden die einführenden Veranstaltungen (1) und die analysierenden Veranstaltungen (2) als Aufgaben schulpraktischer Studien ausführlicher diskutiert.

#### *ad (1)*

Die leitende Fragestellung im Hinblick auf einführende Veranstaltungen im Zusammenhang der Sportlehrerausbildung ist die Frage nach der Funktion der Fachdidaktik — die Möglichkeit und Notwendigkeit fachdidaktischer Akzentuierungen — und die Frage nach der Notwendigkeit, außerschulische Bereiche des Sports in einführende Veranstaltungen mit einzubeziehen.

Im Verständnis von BECKMANN haben einführende Veranstaltungen folgende Funktion:

„Das Ziel der einführenden Veranstaltungen ist eindeutig Kenntnisse der pädagogischen Institutionen, ihre Struktur und Intentionen.“

Organisatorisch wird von BECKMANN vorgeschlagen, zusammen mit Kollegen der anderen Grundwissenschaften und unter Einbezug der Fachkollegen der 2. Phase in einem Wechsel zwischen Groß- und Kleingruppen einführende Veranstaltungen durchzuführen. Hospitationen sind nur dann sinnvoll, wenn sie im Plenum in Kooperation mit den Kollegen vorbereitet werden, in Kleingruppen durchgeführt und anschließend im Plenum zusammen mit den Kollegen ausgewertet werden. Hierdurch wird ein erster Zugang zur Theorie möglich.

JONAS fordert darüber hinaus, daß eine Einführung in die Struktur des Sportfeldes über den Bereich der Schule hinaus (Vereinssport, Betriebssport) berücksichtigt wird.

BRODTMANN wendet sich gegen die einseitige Fixierung einführender Veranstaltungen auf den engeren pädagogischen Bereich, sondern befürwortet für die Sportlehrerausbildung auch die Berücksichtigung außerschulischer Sportbereiche.

„Wenn die Absicht dieser einführenden Veranstaltungen unter anderem sein sollte, die Intentionen von Institutionen zu hinterfragen, dann haben wir es dringend nötig, daß unsere Studenten lernen, die Intentionen von Betriebs- oder Vereinssport zu hinterfragen — und zwar möglichst schnell und möglichst früh im Verlaufe ihres Studiums.“

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob innerhalb der pädagogischen Institutionen die Strukturen und Intentionen fachneutral erkundet oder aufbereitet werden sollen, oder ob auch schon hier fachspezifische Akzente zu setzen sind.

Einführende Veranstaltungen können auch dazu beitragen, die Wahl des Stufenschwerpunktes und des Wahlfaches zu erleichtern, in dem für den Studenten Vergleichsmöglichkeiten bereitgestellt werden. HECKER fordert daher, daß einführende Veranstaltungen auf den Stufenschwerpunkt und das gewählte Wahlfach hin akzentuiert werden. Die Aufgliederung in Kleingruppen ermöglicht die Berücksichtigung dieses Aspektes.

*ad (2)*

Leitende Frage für die Analyse als Aufgabenbereich schulpraktischer Studien ist die Bedeutung fachdidaktischer Konzepte für die Analyse konkreter Unterrichtsstrukturen bzw. die Möglichkeit relativ fachindifferent Unterrichtsprozesse zu analysieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit das Instrumentarium, das von der Schulpädagogik und den Grundwissenschaften vorgegeben wird, den spezifischen Bedingungen des Sportunterrichts Rechnung trägt.

Analysierende Veranstaltungen haben nach BECKMANN die Funktion, die Strukturen des Unterrichts zu erhellen (— Kenntnisse und Bedingungen des Lern- und Lehrprozesses; Einsicht in den Zusammenhang der den Unterricht bestimmenden Faktoren zu vermitteln). Kriterien und Instrumente der Analyse sind beispielsweise:

- die Analysekriterien nach HEIMANN
- die Methode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. ROEDER, R. KÖNIG)
- soziokulturelle Determinanten.

Es geht nicht darum, Unterricht global zu analysieren, sondern Teilmomente des Unterrichts analytisch zu erfassen:

„Entscheidend ist, daß man von der globalen Beobachtung wekommt und Teilmonente von Unterricht (Lehrerverhalten, Zielsetzungen des Unterrichts) ins Bewußtsein bringt.“

LANDAU wirft das Problem auf, inwieweit die Analysekriterien und die Instrumente ihrer Erfassung vollständig verfügbar sind. Beispielsweise sind zur Erfassung der anthropogenen Voraussetzungen und der sozio-kulturellen Bedingungen zusätzliche „Theorieraster“ erforderlich. Darüber hinaus verweist LANDAU darauf, daß es problematisch sei, fachneutrale Unterrichtsforschung zu betreiben und fachneutrale Lehrverfahren zu propagieren.

BECKMANN erkennt die Berechtigung des fachspezifischen Ansatzes an und diskutiert diese Frage nicht antithetisch.

„Der Theoretiker der Schule muß davon ausgehen, daß Schule mehr ist, als die Addition der Unterrichtsfächer. Von den Fachstrukturen her können sich Verhaltensweisen ändern; das Verhältnis von Intentionalität und Thematik wird durch die Fachstruktur jeweils anders bestimmt. Das was Herr BRODTMANN und ich an übergreifenden Funktionen (diagnostische Funktion, Beurteilungsfunktion, Erziehungsfunktion) genannt haben, müßte daraufhin überprüft werden, was da als das Übergreifende und das fachlich Besondere verstanden werden kann. Hier gilt es gegeneinander abzuwägen. Auf ein Entweder — Oder möchte ich mich nicht festlegen.“

#### *4.2.5.2 Einsatz spezifischer Medien innerhalb eines Konzeptes für Schulpraktische Studien (DIETRICH, LANDAU)*

Eine Reihe technischer Medien bietet sich an, Schulpraxis als Forschungs- und Studiengegenstand zu erfassen und zu vermitteln. Fragen des Einsatzes dieser Medien lassen sich nicht unabhängig von vorgegebenen Zielsetzungen diskutieren. Die Begrenztheit des Anwendungsspielraums technischer Medien ist vielmehr dialektisch zu beziehen auf den theoretischen Aspekt, der Forschung und Lehre bestimmt. Unser Beitrag versucht deshalb, Beispiele des Medieneinsatzes im Rahmen eines bestimmten Ausbildungskonzeptes zu diskutieren.

##### *Bemerkungen zum Ausbildungskonzept*

Dieses Ausbildungskonzept<sup>1</sup> orientiert sich an einem Rollenkonzept des Lehrerverhaltens. Das erlaubt es, das Verhalten des Lehrers innerhalb sozialer Systeme (Lerngruppe, Schule, Gesellschaft) zu interpretieren. (Wir verweisen auf die Ausführungen in den bildungspolitischen Informationen des Hessischen Kultusministeriums 1 A/71, Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung).

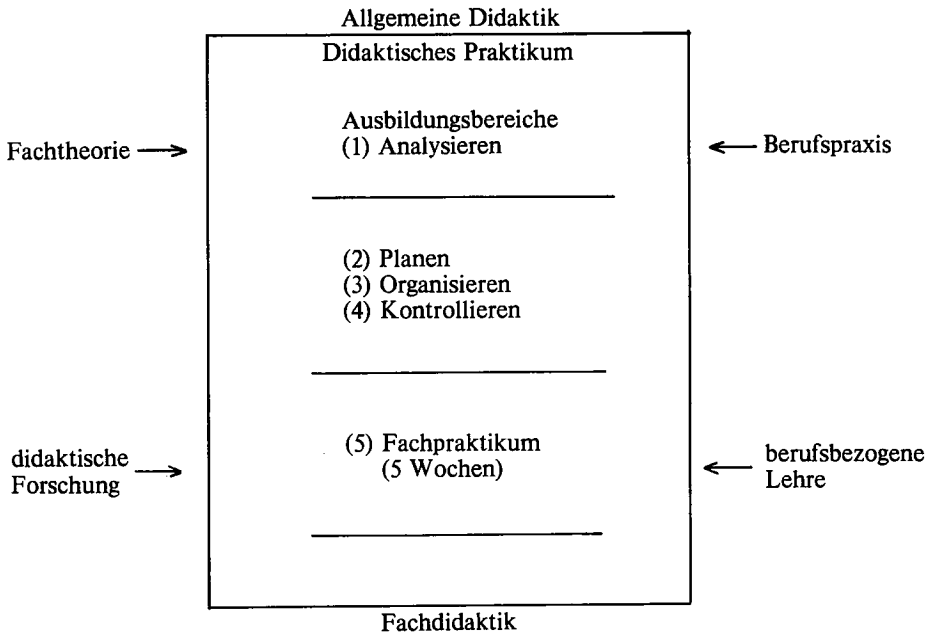
Wir wollen uns hier darauf beschränken, die Rolle des Lehrers als Initiator von Lernprozessen im Sportunterricht zu fassen<sup>2</sup>. Dazu haben wir die allgemeine Verhaltenserwartung, die an die Position des Lehrers gestellt wird, das Lehren, Unterrichten<sup>3</sup>,

1 Dieses Konzept wurde am Seminar für Didaktik der Leibeserziehung der Universität Frankfurt/Main im Team erarbeitet. Es wird seit 4 Semestern erprobt.

2 Das Gesamtkonzept für schulpraktische Studien im Grund- und Sekundarstufenlehrerstudiengang der Universität Frankfurt erlaubt diese Einschränkung im Bereich der Fachdidaktiken (siehe das von F. ROTH und Mitarbeitern vorgelegte Konzept).

3 Diese Aufschlüsselung orientiert sich an folgender Definition von Unterricht: „Im Schulunterricht geht es offenbar immer darum, irgendwelche Gegenstände (Lernanlässe) in bestimmter Absicht (zu Lernzwecken) und in bestimmten Situationen in den Erkenntnis-, Er-

weiter aufgeschlüsselt in drei Verhaltensweisen, von denen wir glauben, daß sie analytisch vollständig erfassen, was der Lehrer im Rahmen des Unterrichts tut. D. h., wir behaupten, daß das unterrichtsbezogene Lehrerverhalten mit den Verhaltensweisen Planen, Organisieren und Kontrollieren<sup>4</sup> gefaßt werden kann. Im nachfolgenden Schema sind diese Kategorien im Zusammenhang eines fachdidaktischen Konzepts für schulpraktische Studien eingefügt<sup>5</sup>.



lebens- und Tätigkeitshorizont von Kindern und Jugendlichen zu bringen, wobei man sich bestimmter Verfahrensweisen und Medien bedient" (HEIMANN, P., in Zeitschrift Die Deutsche Schule, 1962, 9, S. 415).

4 Die aufgeführten Kategorien werden auch systematisch gebraucht bei: MÖLLER, CHR., Didaktische Perspektiven, Stuttgart 1966; DREFENSTÄDT, G. u. a., Lehrplan und Unterrichtsgestaltung, Berlin 1969.

5 Die im Schema eingefügten Bezüge „Allgemeine Didaktik“ — „Fachdidaktik“, „didaktische Forschung“ — „berufsbezogene Lehre“, „Fachtheorie“ — „Berufspraxis“ artikulieren didaktische Bezüge in einem Konzept wissenschaftlicher Lehrerbildung. Das Didaktische Praktikum ist ständig an diesem Anspruch zu prüfen. Das heißt die im Schema aufgeführten Kategorien (Analysieren, Planen, Organisieren, Kontrollieren) müssen sich einerseits zur Ableitung von Hypothesen zu didaktischer Forschung (Unterrichts- und Curriculumforschung) eignen, wie auch die berufsbezogene Lehre strukturieren können.

Jedem Ausbildungsbereich (1—4) entspricht eine 2stündige Übung. Während das Analysieren als einführende Veranstaltung und das Fachpraktikum als abschließende Veranstaltung festgelegt sind, werden für die Bereiche 2—4 unterschiedlich zeitliche Abfolgen erprobt. Die grundsätzliche lehrorganisatorische Trennung der drei Bereiche (2, 3, 4) ist nicht unumstritten.

Diese Verhaltensweisen umschreiben Grundqualifikationen des Lehrerverhaltens. Das Analysieren (1) stellt dazu eine problemorientierte Einführung dar, die ebenfalls eine Grundqualifikation anzielt, insofern, als sie den Lehrer befähigen soll, seine Rolle distanziert zu reflektieren, um zu neuen angemesseneren Verhaltensmustern im Unterricht zu finden. Hier wird das Verhalten des Lehrers zum Gegenstand kritischer Analyse und Reflexion.

### *Begriffliche Abgrenzungen*

Planen und Organisieren lassen sich zunächst zeitlich abgrenzen. Planung endet, wenn die Realisation (Organisation) des Unterrichts beginnt.

Planen beschreibt hier die Fähigkeit, zukünftige Lernprozesse unter Berücksichtigung aller Planungsfaktoren zu entwerfen. Organisieren ist dann die Fähigkeit, alle Unterrichtsbedingungen im Sinne des Plans zu arrangieren, dabei die nicht vorher eindeutig kalkulierbaren Planungsfaktoren zu ermitteln und zu integrieren und den Unterrichtsgang störende Einflüsse ständig abzuwehren, einschließlich derer, die vom Lehrer selbst erzeugt worden sind.

Planen und Organisieren korrespondieren miteinander: je mehr es gelingt, alle Planungsfaktoren eindeutig zu fixieren, um so höher wird der prognostische Wert der Planung, d. h. um so mehr ist der Unterricht programmierter Prozeß. Je mehr Planungsfaktoren sich der eindeutigen Kalkulation entziehen, bzw. im Unterricht selbst variabel sind (wie Motivationen, Lernfähigkeit . . .), um so mehr wird der Unterricht zum Problem der Organisation.

Organisieren meint hier also die Fähigkeit, variable und unvorhergesehene Faktoren des Unterrichts ständig neu im Sinne des angestrebten Ziels zu arrangieren.

Kontrollieren bezeichnet hier die Fähigkeit, lernzielrelevante Verhaltensmerkmale des Schülers oder der Lerngruppe möglichst objektiv zu erfassen und auszuwerten.

### *Medieneinsatz in den Ausbildungsbereichen*

#### *(1) Analysieren*

Der Einsatz technischer Medien, vor allem Fernseh- und Tonaufzeichnungsanlagen, erleichtert wesentlich die Erfassung des Lehrerverhaltens im Unterricht. Mit der Verwendung dieser Medien wird es möglich, das an sich flüchtige Geschehen zu fixieren. Somit können „Verhaltensstrecken“ des Lehrers in „objektivierter“ Form vorgelegt werden, allerdings in der Beschränktheit, die durch die jeweilige Kapazität der technischen Apparatur vorgegeben ist. Deshalb kann die Frage eines sinnvollen Medieneinsatzes im Bereich der Lehrerverhaltensanalyse — um unsere Eingangsthese nochmals aufzugreifen — nicht beantwortet werden ohne Hinzuziehung des theoretischen Aspekts, unter dem die Bearbeitung des Datenmaterials erfolgt.

Zum Verständnis unseres Beispiels — Einsatz von Tonbandgeräten zur Analyse des Lehrerverhaltens im Sportunterricht — erscheint es uns deshalb angebracht, neben einigen Bemerkungen zum Geräteeinsatz<sup>6</sup> den theoretischen Zusammenhang, in dem die Auswertung des Datenmaterials erfolgt, kurz zu skizzieren. In Anlehnung an WOLF-

6 Zur Aufzeichnung der verbalen Lehreraktivität im Sportunterricht wird ein dem Lehrer umgehängter Kassettenrekorder (batteriebetriebenes Kleintonbandgerät-Aufnahmedauer maximal 30 min.) verwandt.

GANG SCHULZ<sup>7</sup> und WALTER ZIFREUND<sup>8</sup> wurde ein Klassifizierungsschema<sup>9</sup> entwickelt zur Verhaltensanalyse des Lehrers im Sportunterricht:

1. Instruktionsaktivität (alle auf das Unterrichtsziel unmittelbar bezogenen Handlungen)
  - 1.1. Verbale/nichtverbale Aktivität (Informationen, Korrekturen, Demonstrationen etc.)
  - 1.2. Situationsarrangement<sup>10</sup> (alle Maßnahmen des Lehrers zur Strukturierung des Raumes mittels Gerätschaften, Linien usw.; räumliche Zuordnung der Schüler; objektive Gebilde, die beim Schüler bestimmte Bewegungs- oder Spielhandlungen auslösen.)
2. Steueraktivität (Versuche des Lehrenden, die Schüler auf der angenommenen Zielrichtung zu halten.)
  - 2.1. Unterrichtsvorgang fördernde Steuerung (z. B. Lob, Aufmunterung)
  - 2.2. Unterrichtsvorgang entstörende Steuerung (Disziplinforderungen, Appell, Tadel etc.)

Für die Verhaltensanalyse des Lehrers sind im Tonprotokoll alle verbalen Äußerungen des Lehrers festgehalten. Wäre eine Totalerfassung des sprachlichen Verhaltens angestrebt, würde die technische Ausstattung des Aufnahmegeräts nicht ausreichen. (So werden z. B. nicht erfaßt: Wiedergabe von laut und leise.) Für das Analyseschema genügt jedoch die Vollständigkeit des Kontextes, da die Analysearbeit an den inhaltlichen Äußerungen des Lehrers ansetzt. Im Kontext einer Unterrichtsstrecke kann unterschieden werden zwischen Instruktions- und Steuerungsäußerungen. Fragen nach dem lo-

7 Vgl. SCHULZ, W./THOMAS, H., Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967.

8 ZIFREUND, W., Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen, Beiheft 1 zur Zeitschrift programmiertes Lernen und programmierter Unterricht, Berlin 1966.

9 Methodologisch gesehen wird eine „logische“ Klassifizierung aufgestellt: vorher ausgewählten Zügen des Lehrerverhaltens wird zentrale Bedeutung zugemessen; im Gegensatz zu einer „empirischen“ Klassifizierung, die alle Verhaltensäußerungen des Lehrers zu gruppieren versucht (vgl. KOSKENNIEMI, M., Elemente der Unterrichtstheorie, München 1971).

Die Klassifizierung erfolgt unter folgenden Voraussetzungen: als Hauptaufgabe des Lehrers wird angesehen, daß er Leiter des Unterrichtsprozesses ist. Unter der Annahme daß Schulunterricht definiert ist „als planmäßiges Lehren und Lernen“ und „als absichtsvolles in der Schule institutionalisiertes Geschehen“ (SCHULZ, W., a.a.O., S. 82) wird der Lehrer als Anwalt der Planmäßigkeit, der Zielverfolgung im Unterricht betrachtet. Damit ist der Lehrer nicht eindeutig auf die Rolle des Hauptakteurs im Unterricht festgelegt, er kann auch „Regisseur“ des Unterrichts sein (vgl. H. THIERSCH, Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in ROTH, H. (Hrsg.) Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat, Studien und Gutachten der Bildungskommission, Stuttgart 1969, S. 485/486).

10 Die Kategorie „Situationsarrangement“ als eigenständige Kategorie der Instruktionsaktivität hervorzuheben, erscheint als sehr zweckmäßig, da gerade im Sportunterricht der Unterrichtserfolg nicht zuletzt davon abhängt, inwieweit der einzelne Schüler in die Bewegungs- oder Spielsituation hineingenommen wird oder nicht. — Das Situationsarrangement kann in Form von „Raumskizzen“ und Bemerkungen protokolliert werden (siehe bitte ausgegebene Unterlagen in Regensburg).



gischen Gang der Instruktion oder nach der Einstellung des Lehrers zu den Schülern<sup>11</sup> sind möglich<sup>12</sup>.

## (2) Organisieren

Im Ausbildungsbereich „Organisieren“ geht es darum, Unterrichtsplanungen zu realisieren und die dabei auftauchenden Organisationsprobleme lösen zu lernen.

Unterrichtsversuche unter erleichterten Bedingungen (kurze Unterrichtszeit, kleine Lerngruppe) sollen dem Studierenden Gelegenheit geben zum Aufbau und zur Überprüfung eigenen Lehrverhaltens. Für die Aufzeichnung des Lehrerverhaltens eignen sich sowohl Kassettenrekorder als auch handliche Fernsehanlagen. Die mittels der Medien fixierbaren Verhaltensstrecken erlauben eine eingehende Selbstanalyse des Lehrers.

## (3) Planen

Im Ausbildungsbereich „Planen“ haben die technischen Medien eine untergeordnete Funktion. Von den zu erlernenden Verfahrensweisen des Planens: 1. Lernzielbeschreibung, 2. Lernzielanalyse, 3. Lernzielreihung, 4. Zuordnung von Lernzielen und Vermittlungsmaßnahmen, 5. Alternativplanung, können bei der Lernzielanalyse (2) Medien zum Einsatz kommen, wenn es etwa darum geht, durch Film/Fernsehen fixiertes Zielverhalten auf seine Merkmale hin zu analysieren, einzelne Lernziele daraus abzuleiten und zu formulieren. Der Einsatz des Fernsehens bei der Realisierung der Planung erlaubt nachträglich Rückschlüsse auf Fehlplanungen und ihre Korrektur.

## (4) Kontrollieren

Im Ausbildungsbereich „Kontrollieren“ geht es letztlich darum, die Studierenden zu befähigen, die Kontrollaufgaben des Unterrichts (Voraussetzungskontrolle, Zustandskontrolle, Effektivitätskontrolle<sup>13</sup>) zu lösen. Die Beobachtungskriterien sind dabei abhängig von den in den Lernzielen enthaltenen Standards und Normen. Quantitative Messungen durch Tests sind vor allem im Bereich der motorischen Grundeigenschaften und für motorische Fertigkeiten entwickelt worden. Diese Tests sind jedoch zu aufwendig, um die am häufigsten vorkommenden Zustandskontrollen (Leistungsdiagnose im Prozeß des Lernens) zu leisten. Im Prozeß des motorischen Lernens ist der Lehrende darauf angewiesen, durch Beobachtung eine Schnelldiagnose zu stellen, um Entscheidungen für die weiteren Schritte des Lehrgangs zu treffen. Die Fähigkeit, Bewegungsabläufe rasch durch bloße Beobachtung zu diagnostizieren, kann anhand von aufgezeichneten Bewegungen (Film- und Fernsehaufzeichnungen) erlernt werden. Das Problem, die im Sportunterricht meist schnellen, grundsätzlich flüchtigen und einmaligen Bewegungen zu beurteilen, kann im Studium medientechnisch durch Zeitlupeneffekt, Standbildprojektion und mehrfache Reproduktion gelöst werden. Vergleichende Studien (mittels mehrerer Projektoren) und Bildreihenprojektion (siehe Demonstration von Regensburg) erlauben eine Verbesserung der Beobachtungsfähigkeit. Damit

11 Z. B. nach Einschätzungsskalen von TAUSCH, R. und TAUSCH, A.-M., Erziehungspsychologie, Göttingen 1971, 6, ergänzte Auflage, S. 330 ff.

12 Fachspezifische Auswertungsverfahren liegen vom Seminar für Didaktik der Leibeserziehung in Ansätzen vor. Sie bedürfen einer ausführlicheren Darstellung und Diskussion, als es hier im Rahmen unseres Beitrages möglich ist.

13 Vgl. SCHULZ, W., a.a.O. . . .

ist aber nur *ein* mediendidaktischer Lösungsvorschlag für einen Teil des insgesamt komplexen Kontrollproblems angedeutet.

#### 4.2.5.3 Unterrichtsforschung als Möglichkeit Schulpraktischer Studien (HAHMANN, HECKER, HOPF)

Ausgangspunkt der Überlegungen zu dem Thema Unterrichtsforschung als Möglichkeit schulpraktischer Studien ist die hochschuldidaktische Erfahrung, daß in zwei Bereichen des Studiums eine besondere Intensivierung gelingt:

1. Bei den Studien, die auf Unterricht bezogen sind.  
Die Studierenden sind dabei direkt mit Unterrichtspraxis konfrontiert.
2. Bei den schriftlichen Hausarbeiten als Zulassungs- bzw. Examensarbeiten, wenn ein für den Bearbeiter „brennend“ interessantes Thema gewählt werden kann.

Es ist naheliegend zu fragen, ob nicht auch eine Verbindung der beiden Bereiche möglich ist, ob nicht die Examensarbeit als empirische, auf Unterricht bezogene Arbeit angefertigt werden kann. Dabei ist gedacht an Unterrichtsbeobachtung, an Unterrichtskontrolle und in besonderen Fällen an Unterrichtsexperiment verbunden mit entsprechenden Meßmethoden. Wenn solche Arbeiten möglich sind, dann könnten sie als Beitrag zu dem Bereich der schulpraktischen Studien angesehen werden.

Voraussetzungen für das Gelingen eines solchen Unternehmens sind:

1. Einführung in empirische Methoden der Unterrichtsforschung verbunden mit dem Studium entsprechender Arbeiten,
2. Einführung in die Grundlagen der Statistik und gegebenenfalls in die Benutzung elektronischer Rechenmaschinen,
3. Einführung in unterrichtsspezifische Probleme und Methoden durch eine direkte Konfrontation mit Unterricht,
4. Fundierte Hypothesenformulierung,
5. Erprobung der gewählten Methoden, gegebenenfalls in Vorversuchen bzw. Tests,
6. Sorgfältige Planung der Gewinnung der empirischen Daten,
7. Auswertung der Daten,
8. Interpretation der Ergebnisse der Datenauswertung.

In den meisten Fällen wird es dem einzelnen Studenten nicht möglich sein, die Arbeit völlig selbständig durchzuführen. Er muß vielmehr von einem Hochschullehrer betreut werden. Bei Bemühungen in dieser Richtung hat sich Teamarbeit bewährt. Das gilt auch in dem Sinne, daß ältere Studenten Studienanfänger in die entsprechenden Arbeiten, Methoden, Probleme einführen.

Gelingen solche Arbeiten, dann kann angenommen werden, daß die Studierenden wenigstens an einer Stelle exemplarisch in eine progressive Unterrichtsarbeit eingeführt wurden. Eine solche exemplarische Einführung in die Unterrichtspraxis scheint uns wegen der insgesamt geringen Zeit, die uns zur Verfügung steht, besonders sinnvoll zu sein. Das besagt nicht, daß die Praktika durch die hier vorgetragene Form ersetzt werden sollen. Im Sinne von Punkt 3 kann das Praktikum vielmehr Arbeiten in der Unterrichtsforschung anregen, die dann an einer Stelle zu einer besonderen Intensivierung führen.

### *Grundlagenliteratur:*

- Handbuch der Unterrichtsforschung T. I—III (Deutsche Bearbeitung des „Handbook of Research on Teaching“, ed. by N. L. GAGE). Weinheim, Berlin, Basel 1970/71.
- KÖNIG, RENÉ (Hrsg.): Das Interview. Köln, Berlin 1965, 4. Aufl.
- KÖNIG, RENÉ (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln, Berlin 1965, 3. Aufl.
- DE LANDSHEERE, GILBERT: Einführung in die pädagogische Forschung. Weinheim, Berlin, Basel 1969.
- BALLREICH, RAINER: Grundlagen sportmotorischer Tests. Frankfurt/Main 1970.
- Wissenschaftliche Beiträge zur Körpererziehung im frühen Schulalter. Autorenkollektiv unter der Leitung von HORST GÄRTNER (Mit Beispielen für Unterrichtsforschung). Berlin 1968.
- OPPOLZER, SIEGFRIED: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, München 1969.
- CORRELL, W./SÜLLWOLD, FR.: Forschung und Erziehung. Auer, Donauwörth 1968.
- RÖHRS, HERMANN: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1968.
- SACHS, LOTHAR: Statistische Auswertungsmethoden. Berlin 1969<sup>2</sup>.

Darüber hinaus wird für die jeweiligen Themen Spezialliteratur benötigt.

Folgende empirische Arbeiten wurden in Kurzreferaten behandelt:

- 1.1. BEIER, ADOLF: Empirische Untersuchung zur Frage der Bewältigung und Nichtbewältigung von Aufgaben im Sportunterricht des 1. Schuljahres (1. Halbjahr).
- 1.2. BEIER, ADOLF: Untersuchungen zum Sportunterricht im 1. Schuljahr unter besonderer Berücksichtigung von Handball und Turnen.
- 1.3. KAISER, BÄRBEL: Empirische Untersuchung zur Frage der Bewältigung und Nichtbewältigung von Aufgaben im Sportunterricht des 3. Schuljahres (1. Halbjahr).
- 1.4. MORITZ, ULRIKE: Koordinationsstörungen bei lernbehinderten Schulkindern und Möglichkeiten ihrer Behandlung durch gezielte Aufgabenstellung im Sportunterricht.

Diese 4 Untersuchungen wurden in einem Kurzreferat zusammengefaßt. Sie beziehen sich auf Bemühungen um die Verbesserung des Sportunterrichtes in der Grundschule. In der Arbeit von U. MORITZ werden Möglichkeiten im Sportunterricht mit Kindern der Sonderschule für Lernbehinderte behandelt. Die zweite Arbeit von A. BEIER behandelt ein Unterrichtsexperiment, das während der zweiten Ausbildungsphase durchgeführt wurde und sich direkt an die Arbeit am Ende der ersten Ausbildungsphase anschließt.

- 2.1. PLESSNER, ROLF: Untersuchung zur Anwendung des TAT im Zusammenhang mit dem Sportunterricht in der Grundschule.
- 2.2. BLUDAU, JOCHEN: Ein Beitrag zur Entwicklung von Wahlversuchsanordnungen in Verbindung mit dem Sportunterricht (freie Wahlmöglichkeit).

Diese beiden Beiträge beziehen sich auf die Entwicklung und Anwendung von Testmethoden zur Feststellung der Leistungsmotivation.

3. BLISS, HELMUTH: Empirische Untersuchung zum Anfangsschwimmunterricht — Vergleich zweier Methoden.

In diesem Vergleich wird nach einer Antwort auf die Frage gesucht, ob im Schwimmunterricht für Anfänger die Methode ohne Auftriebshilfsmittel der Methode mit diesen „Hilfen“ überlegen ist oder nicht.

4. HAHMANN/GRAUER: Eine empirische Untersuchung zur Problematik des mentalen Trainings.

Diese Arbeit behandelt die Frage, welche Hilfe mentales Training beim Erlernen des Speerwurfes und des Fosbury-Flops bieten kann. Die Untersuchung wurde bei Schülern des 6. und 9. Schuljahres durchgeführt.

5. HOPF/HEIDER: Untersuchungen zur sensomotorischen Lerngeschwindigkeit — dargestellt am Fosbury-Flop.

In dieser Arbeit wird das von UNGERER auf den Sportunterricht bezogene Lernmodell modifiziert und im Rahmen experimenteller Unterrichtsforschung auf seine Effektivität bezüglich des gewählten Lerngegenstandes untersucht.

Die Arbeiten unter 1.—3. entstanden an der Abteilung Siegerland der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, die Arbeit unter 4. an der Abteilung Worms der EWH Rheinland-Pfalz und die Arbeit unter 5. an der Abteilung Göttingen der PH. Niedersachsen.

*Diskussionsbericht zu Teil 4.2.5.3 (HECKER)*

1. Zu Beginn wurde gefragt, unter welchen äußeren Bedingungen Studierende an Unterrichtsforschung beteiligt werden können. In der Diskussion wurde festgestellt, daß die Betreuung durch den Dozenten besonders intensiv sein muß und daß mehrere Arbeiten über Teilaspekte eines größeren Arbeitsvorhabens in Form von Teamarbeit durchgeführt werden sollten. Sowohl gegenseitige Kritik als auch gegenseitiges Helfen sind wichtige Bedingungen für das Gelingen von Arbeiten in der Unterrichtsforschung.

Darüber hinaus wurden organisatorische Probleme behandelt. Sie betrafen die Frage nach den Fristen bei Examensarbeiten — hier wurde Unabhängigkeit von Fristen gefordert — und die Genehmigung durch die Schulbehörden, die nicht durch zu bürokratische Maßnahmen unnötig verzögert werden sollte. Besonders sollten schulorganisatorische Schwierigkeiten bei der Planung beachtet werden, damit zu große Fehlinvestitionen an Arbeit vermieden werden können.

2. Es wurde dann nach dem Stellenwert von Unterrichtsforschung im Rahmen schulpraktischer Studien gefragt. Unterrichtsforschung kann nicht das Ganze schulpraktischer Studien ausmachen. Es gelang auch keine systematische Einordnung in einen Ausbildungsgang schulpraktischer Studien. Unterrichtsforschung wurde mehr als eine zusätzliche Möglichkeit im Sinne einer Ergänzung dargestellt. Allerdings wurde dabei die Meinung vertreten, daß in besonderen Fällen durch Unterrichtsforschung ein besonders wirkungsvoller Beitrag zu schulpraktischen Studien geleistet werden kann.

3. Es wurde gefragt, ob die durch das methodologische Instrumentarium bedingte Einschränkung auf Einzelaspekte nicht den Blick auf andere wichtige Aspekte verstellen und sich dadurch nachteilig auswirken könnte. Zwei Möglichkeiten der Minderung dieser Gefahr wurden angeführt: Einmal soll natürlich in dem verbindlichen Studiengang, der die Schulpraxis betrifft, die gesamte Breite des Unterrichts berücksichtigt werden. Zum anderen soll das Problem erkannt und den Studierenden in der Diskussion bewußt gemacht werden. Auf diese Weise kann der behandelte Einzelaspekt in das Ganze des Unterrichts bzw. der Unterrichtsproblematik eingeordnet werden.

4. In einem Diskussionsbeitrag wurde auf die anregende Wirkung von Unterrichtsforschung für Innovationen im Unterricht verwiesen. Das gilt etwa dann, wenn neue Methoden im Experiment erprobt werden. Es wurde daraufhin aber gefragt, ob nicht genau das Gegenteil möglich sei, ob nicht die Forschungsergebnisse als verbindlich angesehen werden könnten und dadurch eine stabilisierende Wirkung hervorgerufen würde. Darauf wurde geantwortet, daß Forschung immer als fortschreitender Prozeß angesehen werden muß, daß zwar zunächst besser fundierte und damit natürlich auch stabilere Aussagen über Unterricht möglich sind. Diese Aussagen werden aber immer wieder in Frage gestellt, weil die angewandten Forschungsmethoden niemals endgültigen Charakter haben. Sie bleiben vielmehr neuen Fragestellungen offen und sind der neuen Problemstellung gemäß anzupassen.

Wenn Forschungsmethoden übernommen werden, die an anderer Stelle entwickelt wurden, dann wird es immer notwendig sein, die Methoden auf ihre Gültigkeit, ihre Qualität zu hinterfragen. Ist man darauf angewiesen, selbst entsprechende Methoden entwickeln zu müssen, dann wird man bei der Überprüfung der Gütekriterien sehr schnell merken, mit welchen Mängeln man bei Forschungsmethoden zu rechnen hat.

Auf diese Weise wird der Student befähigt, Ergebnisse der Unterrichtsforschung kritisch zu durchleuchten. Die Gefahr, Ergebnisse empirischer Forschung absolut zu setzen, ist bei demjenigen kleiner, der selbst empirische Forschung betreibt. Es wurde wiederholt herausgestellt, daß niemand die Schwächen empirischer Methoden deutlicher erkennen kann, als derjenige, der selbst empirische Forschung betreibt. In der Diskussion wurde mehrfach festgestellt, daß über empirische Unterrichtsforschung Ergebnisse zu erwarten sind, die einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Sportunterrichtes leisten können. Es ist deshalb nicht zu verantworten, auf diese Möglichkeiten zu verzichten.

Ob es möglich sein wird, jeden Studierenden aktiv an der Unterrichtsforschung zu beteiligen, konnte nicht geklärt werden. Es wurde besonders auf den Mangel verwiesen, daß wegen der Kürze der derzeitigen Studiengänge ein Rückkopplungseffekt von Forschungsergebnissen auf den Unterricht für den einzelnen Studierenden während seines Studiums im allgemeinen nicht realisierbar ist. Es wurde deshalb die Forderung erhoben, durch Veränderungen in der Lehrerbildung die Verbindung von Forschungstätigkeit und Lehrtätigkeit im Unterricht zu ermöglichen.

#### 4.2.6 Schulpraktische Studien als integrierender Bestandteil des Studiums.

- Zur Frage der Neukonzeption des Curriculum für die Lehrerbildung im Fachbereich Theologie und Religionswissenschaften

Bearbeitet von: KARLHEINZ BURK (Sprecher), MANFRED GREB, BRUNO WILKE, alle Frankfurt am Main.

#### *Vorbemerkung:*

Die vorliegende Konzeption intendiert einen möglichst bruchlosen Übergang vom Universitätsstudium zur beruflichen Tätigkeit.

Grundlage des Papiers sind Erfahrungen in praxisbezogenen Veranstaltungen des Fachbereichs Religionswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Mit diesem fachbereichseigenen Ansatz soll die Diskussion mit anderen fachspezifischen und interdisziplinären Modellen angeregt und ermöglicht werden.

Das Papier wurde auf der Tagung von Projektgruppen in Weilburg konzipiert und auf dem 8. Pädagogischen Hochschultag in Regensburg mit Vertretern der Fachgruppe Theologie diskutiert.

Nach der Diskussion wurde das Papier in einigen Punkten modifiziert und von den anwesenden Vertretern der Fachgruppe Theologie angenommen. Die Ergebnisse der Diskussion wurden in den vorliegenden Text eingearbeitet, so daß sich ein gesonderter Diskussionsbericht erübrigt. Professor WEGENAST trug außerdem Ergebnisse der Fachgruppenarbeit in der abschließenden Plenumsveranstaltung vor. Er stellte die in der Diskussion der Projektgruppe entstandene Frage nach dem Theorie/Praxis-Verhältnis ebenfalls seinen Ausführungen voran<sup>1</sup>.

„Der Zusammenhang von Theorie und Praxis stellt sich im Rahmen der Ausbildung von Lehrern als der von Hochschule und Gesellschaft dar, damit aber auch als Zusammenhang zwischen Studium und Beruf. Dieser Zusammenhang zwischen Studium und Beruf ist konstitutiv für das, was wir Hochschuldidaktik nennen. Eine weitere Relation, die mindestens ebenso wichtig erscheint, ist die zwischen Studium und Forschung. Um die genannten Relationen angemessen im Ausbildungsgang des zukünftigen Lehrers in Anschlag bringen zu können, muß vor allem anderen ein *Theorie*begriff entwickelt werden, der der Bedeutung der Wissenschaft in unserer Gesellschaft gerecht wird, und zum anderen müssen wir einen *Praxis*begriff finden, der die in Frage stehende gesellschaftliche Wirklichkeit vor allem unter zwei Aspekten begreift:

1. unter dem Aspekt, daß die gesellschaftliche Praxis Objekt wissenschaftlicher Arbeit ist
2. unter dem Aspekt, daß die Gesellschaft auch das tätige Subjekt ist, das diese wissenschaftliche Arbeit betreibt und sich damit selbst zum Gegenstand macht.

Die Verschränkung von Theorie und Praxis ist damit auch die von Subjekt und Objekt“.

### *Ziel der Lehrerausbildung*

Ziel der Lehrerausbildung im Fachbereich Theologie und Religionswissenschaften muß es sein, die Innovationsfähigkeit des Lehrers in bezug auf das Curriculum des RU zu entwickeln. Die Professionalität des künftigen Religionslehrers verlangt die Qualifikationen, die ihn befähigen, Situationsveränderungen in Gesellschaft, Theologie, Kirche und Schule wahrzunehmen und diese in ihrer Interdependenz zu durchschauen. Nur so wird er den Reformprozeß mitbetreiben und für die Curriculum-Revision des RU fruchtbar machen können.

Um die Qualifikationen zu erreichen, darf die Praxis nicht nur wie bisher „als Anwendungsfeld der Theorie, sondern muß als ihr Gegenstand gesehen werden und Teil der wissenschaftlichen Betrachtung sein“<sup>2</sup>. Wenn Schulwirklichkeit „Studienfeld“ und

1 Im Interesse eines im Zusammenhang lesbaren Textes wurde darauf verzichtet, die Überschneidungen, die sich mit dem unter Punkt 6.4 wiedergegebenen Text ergeben, zu streichen.

2 Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Bildungspolitische Informationen, 1 A/71, S. 26.

„Handlungsfeld“ ist und wenn es um „Theoriebewährung im Praxisversuch“<sup>3</sup> geht, sind die schulpraktischen Studien integrierender Bestandteil der Gesamtstudien.

Die aus der Schulpraxis entstehenden Fragen sind als Fragen an die Theologie als Fachwissenschaft zu artikulieren; deren Rückfragen an die Praxis sind in ihrer Relevanz für diese Praxis zu prüfen.

Um dieses Ziel erreichen zu können, empfiehlt sich eine gestufte Organisation der schulpraktischen Studien.

### *Erster Studienabschnitt*

Durch kritisches Aufarbeiten studentischer Anfragen an Theologie, Kirche und RU und durch Berufsfeldanalyse soll beim Studenten ein fachspezifisches Problembewußtsein geweckt werden. Er soll motiviert sein Curriculum mitplanen und -organisieren können.

Das geschieht durch Konfrontation mit der Praxis von Unterricht und Erziehung, durch Beobachtung und Analyse.

1. Unterrichtsgeschehen und Schülerverhalten<sup>4</sup>.
  - 1.1. Einführung in Methoden der Unterrichts- und Schülerbeobachtung.
  - 1.2. Der Religionslehrer als Organisator von Lernprozessen.
2. Die Rolle des Religionslehrers.
  - 2.1. Rolle des RL in der Klasse, im System der Schule und in der Gesellschaft.
  - 2.2. Reflexion der eigenen Motivation und des Selbstverständnisses als zukünftiger RL.
3. Stellung des Faches in Schule und Gesellschaft.
  - 3.1. Schülereinstellungen zu Religion, RU und Kirche und deren gesellschaftliche Bedeutung.
  - 3.2. RU im Fächerkanon der Schule.
  - 3.3. Ziel und Funktion des RU.

Es ist notwendig, daß Studierende und Dozenten gemeinsam das Beobachtungsfeld Schule aufsuchen, um in einem begleitenden Seminar die beobachtete Praxis von der Theorie her und die Theorie von der Praxis her in Frage stellen zu können.

Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind:

- a) Welche Bedeutung haben fachwissenschaftliche Studien innerhalb des Gesamtstudiums?
- b) Welche Veränderungen der Praxis erscheinen als notwendig?

### *Zweiter Studienabschnitt*

Studenten sollen durch fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studien und aufgrund kritisch-distanzierter Unterrichtsbeobachtung sowie begrenzter eigener Unterrichtstätigkeit in experimentierender Haltung zu pädagogisch und theologisch verantworteter Theoriebildung des RU kommen.

3 Ebenda, S. 27.

4 Die folgenden Gesichtspunkte bezeichnen Elemente, die nicht im Nacheinander, sondern in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen sind.

Das geschieht durch:

1. Gewinnung und Anwendung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kategorien, um Unterricht mitplanen und mitgestalten zu können.
  - 1.1. Stufenspezifische Erfassung der Lernsituation (Lernreife, Lernerfahrung, Motivation).
  - 1.2. Kooperative Planung von Lehr- und Lernprozessen.
  - 1.3. Eigene experimentelle Erprobung kleiner Unterrichtsschritte.
2. Aufbau und Kontrolle des Lehrverhaltens.
  - 2.1. Überprüfung von Verhaltensmustern.
  - 2.2. Einübung neuer Verhaltensweisen.
3. Konfrontation der Praxis des RU mit theoretischen Bestimmungen des Ortes des RU (theologische, pädagogische und schultheoretische Begründung des RU; das Verhältnis Kirche — Schule).

In begleitenden Seminaren ist zu reflektieren:

- a) Die aus dem Unterricht sich ergebenden Fragen an die Fachwissenschaft.
- b) Bedeutung und Hilfe fachwissenschaftlicher Studien (Methoden und Erkenntnisse der Theologie) für die Unterrichtswirklichkeit.
- c) Unterrichtsforschung als Mittel der Veränderung von Praxis.

EP.: Das Einführungspraktikum (EP) als Kompaktveranstaltung bietet die Möglichkeit, die in schulpraktischen Studien gewonnenen Fragestellungen und Einsichten zu prüfen und selbst in kleineren Vorhaben das Bedingungsgefüge von Schule unter fachspezifischem Aspekt (z. B. Einschätzung von RU an einer Schule) zu betrachten.

### *Dritter Studienabschnitt*

Durch Planung, Realisation und Kontrolle von Unterrichtsprojekten sollen Studenten befähigt werden, die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien im Blick auf curriculare Innovation zu integrieren.

Sie sollen erkennen, daß das geschichtlich gegebene und gesellschaftlich bedingte Erziehungsfeld ständiger Veränderung unterliegt und Erziehung einen Prozeß darstellt, dessen Theorie und Praxis permanent hinterfragt werden müssen.

Das geschieht durch:

1. Entwicklung und Überprüfung von Curriculum-Elementen in Projektgruppen mit stufenspezifischem Schwerpunkt.
  - 1.1. Vergleich vorhandener Unterrichtsmodelle anhand von Kriterien der Curriculumentwicklung.
  - 1.2. Umsetzung von Modellen und Entwürfen in den konkreten Lernprozeß einer Lerngruppe.
  - 1.3. Eigene Modellentwicklung unter Beteiligung der Schüler nach dem Grade ihrer Mitsprachefähigkeit.
2. Verhaltenstraining für die künftige Berufstätigkeit in gruppendynamischen Verfahren.
  - 2.1. Definition eines Selbstverständnisses als Religionslehrer.
  - 2.2. Kooperationsfähigkeit entwickeln mit Lehrern anderer Fächer und der anderen Konfession.



3. Entwicklung von Strategien für die Fortentwicklung des RU.
- 3.1. RU in der Gesamtschule (Kern und Kurs) — Leistung und RU.
- 3.2. RU im fächerübergreifenden Lern- und Gegenstandsbereich.
- 3.3. Konfessioneller (bikonfessioneller) und überkonfessioneller RU; Religionskunde.

Durch begleitende Seminare wird gewährleistet:

- a) der Bezug zur Fachwissenschaft und das Herausarbeiten des Spezifikums des RU;
- b) Der Bezug zur allgemeinen Curriculumtheorie und -entwicklung.

*HP:* Um die Zielsetzung des dritten Studienabschnittes zu erreichen, ist das Hauptpraktikum (Fachpraktikum) als Bestandteil der schulpraktischen Studien anzusehen. Die Mentoren (Kontaktlehrer) sind in die schulpraktischen Studien miteinzubeziehen. Nur dadurch kommt es zu einer notwendigen Kommunikation zwischen Dozenten, Mentoren und Studenten.

### *Konsequenzen*

1. Die Zielvorstellungen verlangen ein 8semestriges Studium.
2. Für die Durchführung der skizzierten schulpraktischen Studien braucht jede Institution, die Lehrer ausbildet, den erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch orientierten Dozenten, der in der Lage ist, Praxis theoretisch zu reflektieren.
3. Alle an den schulpraktischen Studien beteiligten Personen brauchen eine institutionalisierte Möglichkeit, die Probleme der schulpraktischen Studien, insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis, in Kooperation zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zu diskutieren.

## 4.2.7 Unterrichtsprojekt „Urbanes Wohnen“ als Gegenstand Schulpraktischer Studien im Kooperationsbereich Arbeitslehre

Bearbeitet von: FRANZ-JOSEF KAISER (Sprecher) H. R. ARNDT, KLAUS BELTLE, M. ERNST, RAINER FLEISCH, HILDEGARD FRIESE, B. KIENERT, INGRID KÜNNING, UWE MÄMPEL, H. J. WITTORF, V. WÜST, alle Bremen.

### 4.2.7.1 *Allgemeine Vorbemerkung*

#### *Begründung und Bedeutung des Projektes*

Erfolgreiches Lernen in Schule und Hochschule einer wissenschaftsbestimmten und sich rasch wandelnden Welt verlangt neue Verfahren, Methoden, Lern- und Lehrstrategien, mit denen sich die Forderung nach Erziehung zur Emanzipation und Mündigkeit realisieren läßt. Zur Erprobung neuer Lernwege hat die Arbeitsgruppe ein Kooperationsmodell mit der Thematik „Urbanes Wohnen“ erarbeitet, an dem die Fächer Arbeitslehre, Hauswirtschaft, Politik und Technisches Werken beteiligt sind.

Während der Projekterarbeitung wie auch -erprobung in der Schule wurde der politische Aspekt weitgehend von der Arbeitslehre mit abgedeckt. Für spezielle soziologische Fragen wurde ein Soziologe zur Beratung herangezogen. Teilaspekte, die von diesen Fächern nicht abgedeckt werden konnten, sind zwar nicht außer acht gelassen worden, wurden aber in die Projektbeschreibung nicht aufgenommen. Die zusätzliche Koopera-

tion mit anderen Fächern, insbesondere der Geographie (z. B. die Behandlung sozial-räumlicher Probleme, Fragen der Siedlungsstruktur etc.), der Geschichte und der Biologie ist wünschenswert und notwendig, wurde aber im Interesse der Realisierbarkeit des Projektes unter den gegenwärtigen Bedingungen ausgeklammert. Das mit den Studenten in gemeinsamer Arbeit entstandene Projekt ist unter folgenden Prämissen entwickelt worden:

1. Der wissenschaftstheoretische Ansatz sollte dem Grundsatz des „Forschenden Lernens“ genügen, der während „der wissenschaftlichen Ausbildung die Teilnahme am Prozeß der Forschung und damit kritisches Lernen“ (KPH, Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule) ermöglicht.

2. Für das Projekt und die Projektarbeit wurden folgende Kriterien aufgestellt:  
Das Projekt sollte

- auf ein Problemfeld der Erziehungswirklichkeit und damit auf die zukünftige Berufspraxis des Lehrers bezogen sein,
- interdisziplinär angelegt sein und Kooperation implizieren,
- die Teilnahme an der vorfindlichen erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Forschung ermöglichen,
- sich auf eine Thematik mit gesellschaftspolitischer Bedeutung beziehen,
- die Studenten (und später auch die Schüler) von Anfang an am Planungs- und Entscheidungsprozeß beteiligen,
- Methodenpluralistisch angelegt sein, das heißt Einblick in verschiedenartige wissenschaftliche Methoden und die Freiheit ihrer Anwendung gewähren,
- den Studenten die Einübung in die instrumentalen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung der späteren Berufspraxis ermöglichen; das heißt mit den schulpraktischen Studien und der unterrichtlichen Praxis verknüpft sein.

3. Konkreten Anlaß für das Projekt war der Ideenwettbewerb zur Stadtsanierung in Bremen-Nord, an dem sich die Bevölkerung beteiligen sollte. Für die praktische Erprobung des Projekts wurde eine 7. Hauptschulklasse gewählt, die an dem Ideenwettbewerb teilnahm.

In den nächsten Jahren wird eine Sanierungswelle in den Städten und Gemeinden auf uns zukommen. Die Städte und Gemeinden sind überbevölkert.  $\frac{1}{5}$  aller Wohnungen sind über 1 Jahrhundert alt, 6,3 Millionen Wohnungen haben kein Bad, 1,4 Millionen keine Toilette. Allein in Hamburg genügen ca. 90 000 Wohnungen nicht mehr den erforderlichen Ansprüchen, 30 000 sind abbruchreif. Der Sanierungsaufwand der Stadt wird mehr als 1 Milliarde DM betragen.

Städtebauer weisen darauf hin, daß mit den bisherigen Baugewohnheiten diese Probleme nicht zu lösen seien. Insbesondere gilt es in Zukunft zu verhindern, daß die Stadtränder weiter ausufern, die Landschaft durch riesige Eigenheimplantagen zersiedelt wird und Satellitenstädte mangels eigener Infrastruktur zu reinen Schlafstädten werden.

Nur wenn sich die Bürger der Probleme einer sich ständig weiter urbanisierenden Welt bewußt sind, wird sich verhindern lassen, daß das Leben in den Städten immer unwirtlicher und inhumaner wird. Ziel der Unterrichtsprozesse im Hinblick auf die Lebenssituation in einer urbanisierten Welt wird es sein, das politische Bewußtsein zu wecken und zu fördern, daß auch gebaute Umwelt schädigen kann und daß Stadtsanierung ein Stück Heilung unserer kranken Städte bedeutet. Nur so wird es gelingen, daß die fort-

schreitende Urbanisierung den in der gebauten Umwelt lebenden Menschen ein menschenwürdiges Dasein ermöglicht.

Im Hinblick auf die Funktion der Schulpraktischen Studien stand das vorgelegte Projekt vorwiegend unter folgender Zielsetzung:

- Neuordnung der Schulpraktischen Studien hin zur interdisziplinären Arbeit,
- die Realisierung des Prinzips „Forschenden Lernens“ in den Schulpraktischen Studien,
- stärkere Verzahnung der wissenschaftstheoretischen Ausbildung mit der unterrichtlichen Praxis.

### Einordnung des Projekts in die Schulpraktischen Studien

#### Verlaufsdarstellung der Schulpraktischen Studien im Studiengang

	1. Sem	2. Sem		3. Sem	4. Sem	5. Sem		6. Sem
Grund- schema der Schul- pr. Studien	Schulpr. Stud. (Erzw.)	Schulpr. Stud. (Erzw.)	Ein- führungs- Praktikum 4 W.	Schulpr. Stud. (1. Wahlf.)	Schulpr. Stud.	Schulpr. Stud.	Praktikum 6 W.	—
Einord- nung d. Projekts								
1. Weg		Koop- Übung Erarb. d. Projekts		Erprob. d. Projekts	Koop- Übung Auswertg.			
2. Weg				Koop. Übung Erarb. d. Projekts	Erprob. d. Projekts	Koop. Übung Auswertg.		

## 4.2.7.2 Aufbau und Struktur des Projektes

### 4.2.7.2.1 Unterrichtliche Ziele

	Kenntnisse	Verhaltensdispositionen
politisch	Kenntnisse der gesellschaftlichen Bedingtheit von Stadtplanung; Kenntnisse bestehender und alternativer gesetzlicher Grundlagen	Fähigkeit zur Teilnahme an politischen Aktionen und Entscheidungen für bzw. über Stadtplanung
sozial	Kenntnisse der sozialen Wechselbezüge von Bauen und Wohnen; Fähigkeit zur Objektivierung von Stadtplanungsideologien	Fähigkeit zur Formulierung und Durchsetzung sozialer Forderungen im Hinblick auf Stadtplanung (Abbau v. Sachzwängen, Kommunikations- u. Identifikationsmöglichkeiten)
ökonomisch	Kenntnisse der herrschenden Besitz- und Marktverhältnisse in bezug auf Grund, Boden u. Wohnraum (Bodenspekulation, Stadtsanierung, Mietwucher); Kenntnisse bestehender und alternativer Verhältnisse in der Bauwirtschaft	Fähigkeit zur Entwicklung von Verhaltensstrategien gegenüber den Besitz- und Marktverhältnissen
technisch	Kenntnisse der gegenw. verwendeten Baukonstruktionen u. Bauverfahren; Kenntnis technisch-technolog. Alternativen zum bestehenden Städtebau (z. B. real-utopische Stadtbausysteme); Kenntnis der Industrialisierungs- und Automatisierungsmögl. a. d. Bausekt.	Fähigkeit zur Antizipation von Alternativlösungen zu Stadtplanung und Städtebau

### 4.2.7.2.2 Sachinformation zu den Inhalten

#### 4.2.7.2.2.1 Die Stadt und ihr Umraum

Siedlungsgebiete sind in vieler Hinsicht Produkte der gesetzlichen Regelungen und Kontrollen von Gesellschaften. Die sozialen Organisationsformen, die eine Stadt — im Gegensatz zum Land charakterisieren können, sind folgende:

- Die Bebauungsdichte im Zentrum einer Großstadt ist größer als in einer ländlichen Siedlung.
- Kommunale Institutionen sind in der Stadt spezialisiert und bewirken Unpersönlichkeit innerhalb der sozialen Beziehungen.
- In der Großstadt herrschen industrielle Spezialisierung, Arbeitsteilung und -schichtung vor.
- Je größer eine Stadt ist, desto wahrscheinlicher entstehen innerhalb der Bevölkerung extreme Abweichungen vom traditionellen Individual- und Gruppenleben. Damit scheint das Entstehen von Neuerungen beliebiger Art wahrscheinlicher zu sein.
- Der Industrialisierungsprozeß der letzten 100 Jahre und die damit verbundene Agglomeration und Problemanhäufung sozialer und marktwirtschaftliche Art in den Städ-

ten hatte zur Folge, daß das Bild des Dorfes unzulässig idealisiert und als Hort des Natürlichen und Organischen gesehen wurde.

#### 4.2.7.2.2.2 *Grund- und Bodenverhältnisse*

„Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.“ (GG Art. 14, 2)

Der Grund und Boden nimmt innerhalb der Eigentumsobjekte eine besondere Stellung ein.

Nichtvermerkbarkeit, unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe und Wertvorstellungen sind seine charakteristischen Merkmale. Während bei land- und forstwirtschaftlich genutzten Flächen vor allen Dingen Bodenart, Bodengüte und Klimastufe wertbestimmend sind, wird Bauland in andere Kategorien eingeteilt. Hier sind Verkehrslage und Nutzung (reines Wohngebiet, gemischtes Wohngebiet, Industriegebiet) ausschlaggebend.

Bei der Betrachtung des Baulandmarktes weist der für städtebauliche Zwecke genutzte Boden besondere Merkmale auf. Fast 60 % der Bevölkerung der BRD leben auf ca. 15 % der Fläche des Bundesgebietes. Aber ein Drittel der Bevölkerung wohnt in Großstädten, die nur 3 % der Fläche ausmachen.

In diesen Ballungszentren ist die große Nachfrage nach Bauland nicht durch ein entsprechend großes Angebotsvolumen gedeckt. Zwangsläufig schnellen die Grundstückspreise in die Höhe; Bauerwartungsland wird zum Spekulationsobjekt.

Die nachstehenden Quadratmeterpreise für Bauland in den Zentren einiger deutscher Großstädte machen die Knappheit in gravierender Weise deutlich.

Stuttgart: 5 500 DM/m<sup>2</sup>

Köln: 8 000 DM/m<sup>2</sup>

München: 12 000 DM/m<sup>2</sup>

Ein sinnvoller Städtebau setzt jedoch voraus, daß der benötigte Boden am jeweiligen Ort im Bedarfsfalle in ausreichender Weise preiswert zur Verfügung steht. Die derzeitigen bodenordnenden Gesetze vermögen jedoch nicht, diese Forderung zu realisieren, sondern tragen sogar noch dazu bei, den an sich schon knappen Bauboden weiter zu verknappen.

#### 4.2.7.2.2.3 *Funktionen der Stadt und ihre Verflechtung*

Die funktionale Gliederung der Stadt in städtische Verkehrs-, Wohn-, Arbeits- und Kommunikationsräume muß mit dem Bewußtsein gesehen werden, daß diese Räume nicht voneinander zu trennen sind. Gerade im heutigen Städtebau ist eine Funktionsmischung („Verflechtung“) erforderlich, da sich die Unzulänglichkeit früherer Stadtplanung inzwischen erwiesen hat.

Stadtkerne entstehen an den verkehrsgünstigsten Orten und erzielen die höchsten Bodenwerte. Infolgedessen werden nur finanzstarke Firmen angezogen. Bei fast vollständigem Fehlen der Wohnbevölkerung ist die Bebauungsdichte sehr groß.

Um diesen Kern lagert sich gewöhnlich eine Übergangszone mit Kleinbetrieben und Slums, die von ökonomisch schwachen Einkommensgruppen besetzt sind. Dann erst folgen die Wohngebiete mit Nebenzentren, wobei die Höhe der Einkommen mit der Entfernung vom Stadtkern steigt.

Dieses Landnutzungsschema kann nicht den Interessen der Bevölkerungsmehrheit dienen, da

- die historischen Stadtkerne weiter zerstört,
- die Verkehrswege immer länger,
- die Landzersiedlung stärker und
- die Bodenpreisspekulationen noch größer werden.

#### 4.2.7.2.2.4 Wohnfunktionen

##### *Wohnen unter gesellschaftlichem Aspekt*

Wohnen ist ein Existenzbedürfnis. Die natürlichen Bedürfnisse des Menschen, wie Witterungsschutz, Körperpflege, Schlafen, Nahrung werden durch den Ablauf einer Reihe von Aktivitäten befriedigt, die an Räume zweckgebunden sind. Aus diesen Tätigkeiten werden in der Wohnung feste Funktionsbereiche abgesteckt.

Daneben bestehen aber auch Bedürfnisse gesellschaftlicher und kultureller Art: Freizeitgestaltung, Kommunikation, Erziehung. Diese Bedürfnisse sind variabel. Sie wandeln sich ständig, und somit wandelt sich der Nutzwert einer Wohnung. Sie sind abhängig vom Familienzyklus (Anwachsen und Schrumpfen der Familie), von wechselnden Bedürfnissen jedes einzelnen Bewohners aufgrund von Alter, Arbeit, Freizeit, Gesundheitszustand, vom sozialen Auf- oder Abstieg (Veränderung des Anspruchsniveaus, Status). Wohnen ist also ein Prozeß. Er verläuft im Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft.

Daraus folgt für die Planung von Wohnungen: Benötigt werden vielfältig zu nutzende, anpassungsfähige, unspezifische Grundrisse, die nicht für eine bestimmte Familie passen, sondern einer großen anonymen Bewohnergruppe ein individuelles Wohnen ermöglichen.

##### *Wohnungsplanung*

Die heutige Planung muß den gesellschaftlichen Umwandlungsprozessen gerecht werden, d. h. sie muß Wohnungen schaffen für verschiedene gesellschaftliche Lebensformen (Einzelperson, Familie, andere Wohngemeinschaften).

Eine Wohngemeinschaft darf nicht nur als ein Ganzes gesehen werden. Sie setzt sich aus mehreren Einzelwesen mit sehr unterschiedlichen Interessen zusammen. Entsprechend unterschiedlich sind die Merkmale der Tätigkeiten in der Wohnung und die damit verbundenen Raumansprüche.

Die heutige Planung muß den gesellschaftlichen Umwandlungsprozessen gerecht werden, d. h. sie muß für neue Sozialformen adäquaten Wohnraum schaffen.

Der Wohnraum gliedert sich in

1. Gemeinschaftsbereich	2. Individualbereich	3. Techn. Räume
Gruppenleben Gastlichkeit Spiel, Hobby usw.	Schlafen, Arbeiten, Krankenpflege, Erholung, Spiel, Hobby usw.	Körperpflege, Nahrungsbereitung, Abstellräume usw.
4. Verkehrswege		

Eine Wohnfunktion darf die andere nicht stören.

Der moderne Wohnungsbau trägt dem Rechnung und gliedert die Wohnung klar in diese Bereiche mit ihren verschiedenen Funktionen.

Läßt man die Lage des Wohnhauses in einer Ansiedlung außeracht, so hängt der Nutzwert einer Wohnung ab von

- der Grundrißplanung und der damit gegebenen Funktionsverzahnung,
- der Ausrichtung der Räume auf die Himmelsrichtungen (Schlafen nach Osten, technische Räume nach Norden, Wohnz. nach Süd-Westen),
- der Berücksichtigung von Ruhe- und Lärmzonen,
- der Ausstattung mit Heizung, Lüftung, Belichtung usw.

Technische Rationalisierung, neuartige Baustoffe und einfache Verbindungselemente im Bauwesen ermöglichen eine flexible Anordnung der Bauelemente und schaffen somit Möglichkeiten, funktionsgerecht zu bauen.

#### 4.2.7.2.2.5 *Wohn- und Mietrecht*

Aus der Tatsache, daß zwei Drittel aller Bundesbürger in Mietwohnungen leben, leitet man eine soziale Forderung auch in diesem Lebensbereich des Menschen ab. Hierbei beruft man sich vor allem auf den Artikel 14, Abs. II des Grundgesetzes „Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen“.

Verschärft wird die Diskussion durch den Vorwurf, Eigentümer von Mietshäusern würden am wenigsten zur Verwirklichung dieses Grundgesetzes beitragen; vielmehr versuchten sie Gesetze, die sie in dieser Hinsicht binden, zu entschärfen oder zu unterlaufen. Dabei beruft sich diese Gruppe der Eigentümer auf den Markt, der die Preise (hier Mieten) nach Angebot und Nachfrage regelt, wobei unberücksichtigt bleibt, daß sie sich in einer Ausnahmesituation befinden, in der es keine Konkurrenten gibt. Vielmehr haben sie die alleinige Verfügungsgewalt über Wohnraum auch dort noch einzuschränken, wo er am notwendigsten benötigt wird, nämlich in den Städten. Sie funktionieren ihn um in Büroräume oder Geschäftsbauten. Da ein mietregulierendes Wohnungsangebot fehlt, sind seit der Aufgabe der Wohnungsbewirtschaftung die Mieten zum Teil so angestiegen, daß sie mit den Ideen eines Sozialstaates unvereinbar sind.

Außer dem Städtebauförderungsgesetz sollte im besonderen das „Artikelgesetz“ in Zukunft den Mieter vor ungerechtfertigten Mieten und vor willkürlichen Kündigungen schützen.

Der Deutsche Mieterbund hat in Hinsicht auf die Verwirklichung einer sozialen Gesellschaftspolitik einen 13 Punkte umfassenden Reformvorschlag erarbeitet, der nach seiner Meinung geeignet ist, die gegenwärtige Wohnungssituation für den Mieter wesentlich zu verbessern.

#### 4.2.7.2.2.6 *Stadtsanierung*

Sanierungsbedürftigkeit liegt in Stadtteilen dann vor, wenn eine scheinbar gewachsene Ordnung nicht mehr funktioniert. Die einzelnen Quartiere besitzen in diesem Fall keine eigenen Kräfte, die fortlaufend für eine Anpassung an neue Lebensformen sorgen.

Einige typische Symptome für Sanierungsbedürftigkeit sind:

- nachlassende wirtschaftliche Aktivität,
- Abwanderung von Betrieben;

- große horizontale Ausdehnung von Betrieben und dadurch bedingte Behinderung der öffentlichen Kommunikation;
- Zuwanderung unterprivilegierter Bevölkerung;
- Überalterung der Einwohner;
- verfallener Baubestand und ungesunde Lebensverhältnisse;
- disfunktionale Verkehrsverhältnisse;
- Abtrennung von bebauten Gebieten durch Schnellstraßen oder Gleiskörper.

Sanierung — oder besser gesagt „Stadterneuerung“ — kann sich in verschiedenen Formen vollziehen:

- als Umbau oder Abriß von Einzelhäusern,
- als Auskernung oder Auslichtung von Quartieren,
- als Abriß und Neubau von Quartieren bzw. Stadtvierteln, wobei die ursprüngliche Bevölkerung für Jahre evakuiert wird. (Totalsanierung)

Die aus heutiger Sicht günstigste Alternative zur „Totalsanierung“ ist die Auslichtung von Quartieren, wobei ein Großteil der alten Gebäude erhalten bleibt: Schuppen, Hinterhäuser und nicht mehr instandzusetzende Vorderhäuser werden abgebrochen und durch Grünanlagen, Gemeinschaftseinrichtungen oder Wohn- und Geschäftsneubauten ersetzt; noch zu erhaltende alte Gebäude werden großzügig restauriert. Wenn ein Stadtteil vielfältig gemischte Funktionen erfüllen will, müssen Gebäude — hoher, mittlerer und niedriger Rendite gemischt sein und Teile des Verkehrs auf eine andere Ebene verlegt werden.

#### 4.2.7.2.2.7 Technisch-technologische Realutopien für den Städtebau

Seit etwa 1950 existieren Stadtbausysteme, die sich von ästhetischen und literarischen Utopien darin unterscheiden, daß sie sich exakt auf reale Notwendigkeiten der Strukturverbesserung im Städtebau beziehen und technisch-technologische Lösungen vorschlagen, die sich mit den gegenwärtig vorhandenen Mitteln von Industrie und Kapital verwirklichen ließen. Die Mehrzahl von ihnen ist in Einzelbauten — zum Teil im Zusammenhang mit Weltausstellungen — bereits verwirklicht worden.

Einige wichtige Lösungsvorschläge dieser technisch-technologischen Real-Utopien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Als Alternative zur horizontal-flächigen Auswucherung der Städte wird die vertikal-räumliche Konstruktion, ggf. über Gebäuden und Freiraum bereits vorhandener Stadtkerne vorgeschlagen.
- Der Preis für Anteile an Raumstädten würde sich nicht auf das Grundstück am Boden, sondern auf die Ausdehnung im (Luft-)raum beziehen.
- Raumstädte bestehen im Prinzip aus einer Primärstruktur, die die statistische Stabilität gewährleistet und gleichzeitig Verkehrs- und Versorgungssysteme aufnimmt, und einer Sekundärstruktur, die aus genormten Füllsystemen (Platten oder Zellen in Fertigbauweise) besteht.
- Durch die räumliche Verdichtung und Verflechtung der Funktionszonen (Wohnen, Arbeiten, Freizeit usw.) werden die Verkehrswege innerhalb der Primärstruktur verkürzt, großenteils auf Massenverkehrsmittel reduziert oder räumlich entflichtet, indem verschiedene Verkehrsarten in verschiedenen Ebenen oder Raumrichtungen (horizontal, vertikal, diagonal) verlegt sind.



- Die konsequentesten Stadtbau-systeme sehen Flexibilität und Mobilität (vielseitige Verwendbarkeit und Beweglichkeit) auch für die Primärstruktur vor.
- Die mobilen und flexiblen Füllsysteme der Sekundärstruktur ermöglichen ständige räumliche Veränderung je nach öffentlichem oder privatem Bedürfnis innerhalb der verflochtenen Funktionszonen sowohl als innerhalb der einzelnen Wohnungen.
- Verdichtung, Verflechtung, Massenverkehrsmittel und Variabilität (Veränderbarkeit) der Funktionszonen machen intensivere Kommunikation möglich (z. B. bei Entscheidungen über Veränderungen) und wirken fixierender Ghettobildung entgegen.

#### 4.2.7.2.2.8 *Bürgerbeteiligung und politische Mitentscheidung bei Stadtplanungen*

Seit Jahren fordern Bürger eine verstärkte Beteiligung bei Bauplanungsentscheidungen der Behörden. Gewöhnlich wird Stadtplanung elitär in einem Dialog zwischen auftraggebendem Parlament und ausführender Verwaltung entschieden, da eine Beteiligung der Mehrheit der betroffenen Bevölkerung im Gesetz nicht vorgesehen ist. Die Gemeinden sind zwar nach dem Bundesbaugesetz verpflichtet, Bauleitpläne nach ortsüblicher Ankündigung öffentlich auszulegen und dem Bürger Gelegenheit zu Anregungen und Bedenken zu geben. Doch kann der Bürger

- den Prozeß der Planung nicht verfolgen.
- in der kurzen Auslagefrist (ca. 4 Wochen) die Erläuterungen zum Plan kaum durcharbeiten,
- keinen Anspruch auf Änderung, Ergänzung oder Aufhebung von Bauleitplänen gesetzlich begründen (s. § 2, 9).

Trotz der Forderung nach systematischer Information und Mitbestimmung in Fragen der Bauplanung muß gesehen werden, daß die Technik der Stadtplanung einen Grad der Komplexität erreicht hat, die es allen Beteiligten schwer macht, ihre Zusammenhänge und Folgen zu übersehen. Daher sind ein kontinuierliches Aufdecken von Interessen und Interessenkonflikten sowie das Entwickeln von Partizipationsstrategien für den Bürger notwendig geworden.

#### 4.2.7.2.3 *Netzplan für den Unterrichtsverlauf*

##### *Erläuterungen zum Netzplan*

Der Netzplan stellt den technologischen Ablauf der wichtigsten Unterrichtsvorgänge dar.

Die Pfeile bezeichnen unterrichtliche Vorgänge, Kreise symbolisieren eingetretene Ereignisse, die keine Zeit verbrauchen. Die Länge der einzelnen Pfeile ist kein Maß für den Zeitbedarf. Scheinvorgänge (gestrichelte Linien) benötigen keine Zeit; mit ihrer Hilfe wird lediglich die Verknüpfung von Vorgängen wiedergegeben.

Die für die einzelnen Tätigkeiten des Netzplanes benötigten Zeiten sind in 4.2.7.2.4 Beschreibung des Projektablaufes angegeben.



#### 4.2.7.2.4 Beschreibung des Projektablaufs (siehe Netzplan und Anmerkungen zum Netzplan)

	Aktivitäten (Tätigkeiten) Weg Beschreibung	geplanter Zeitaufwand in Stunden
AL/HW/TW	0.0.—0.1. Einführen in die Probleme des Wohnens in einer urbanisierten Welt	0.
	0.1.—0.2. Aufzeigen der Möglichkeit, an einem Wettbewerb zur Stadtplanung und -sanierung teilzunehmen	0.5
	0.2.—0.3. Planen des Projekts	0.5
	0.3.—0.4. Aufstellen eines Arbeits- und Zeitplans	0.5
AL	1.0.—1.1. Einführen in die Boden- und Besitzverhältnisse	1.5
	1.1.—1.2. Konfrontation mit einem Fall	0.5
	1.2.—1.3. Analyse des Informationsmaterials	3.0
	1.3.—1.4. Suchen nach alternativen Lösungsmöglichkeiten	1.0
	1.4.—1.5. Fälln einer Entscheidung	1.0
	1.5.—1.6. Vergleich mit der Wirklichkeit	1.0
	1.6.—5.0. Weiterer Vergleich mit der Wirklichkeit während der Erkundung	—
TW	2.0.—2.1. Sammeln von Informationsmaterial zum Wettbewerb	1.0
	2.1.—2.2. Unterrichtsengang; Analyse des Planungsgebiets	2.0
	2.2.—2.3. Arbeit mit dem Städtebaukasten: Klären der Stadtfunktionen	3.0
	2.3.—2.4. Information über städtebauliche Realutopien	1.0
	2.4.—2.5. Aufstellen von Regeln für die Herstellung von Wettbewerbsunterlagen	1.0
	2.5.—5.0. Anfertigen von Berichten, Zeichnungen, Modellen usw. für den Wettbewerb	—
AL/TW	3.0.—3.1. Vorbereiten von 2 Erkundungen (Stadtplanungsamt, Liegenschaftsamt); Erstellen von Fragenkatalogen (arbeitsteilig)	2.0
AL	3.1.—3.2. Erkunden des Liegenschaftsamtes	2.0
	3.2.—3.4. Anfertigen der Berichte	1.0
TW	3.1.—3.3. Erkunden des Stadtplanungsamtes	2.0
	3.3.—3.4. Anfertigen der Berichte	1.0
AL/TW	3.4.—3.5. Berichte der Gruppen	1.0
	3.5.—3.6. Auswerten der Berichte	1.0
	3.6.—5.0. Systematisieren der Sanierungsprobleme	1.0
HW	4.0.—4.1. Einführen in die Thematik (Küche)	2.0
	4.1.—4.1. Analyse der Arbeitszentren	2.0
	4.2.—4.3. Erarbeiten von Kriterien für die Gestaltung des Arbeitsplatzes	2.0
	4.3.—5.0. Erarbeiten von Kriterien für den Arbeitsablauf	2.0
AL/HW/TW	5.0.—5.1. Einführen in die Problematik des Wohnens	2.0
	5.0.—8.2. Beobachten der Auslober- und Jurytätigkeit zum Ideenwettbewerb	—
AL	5.1.—6.0. Konfrontation mit einem Fall (Mieterhöhung)	1.0
	6.0.—6.1. Auswerten der Informationen	2.0
	6.1.—6.2. Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten (Annahme der Mieterhöhung)	2.0

	Aktivitäten (Tätigkeiten) Weg      Beschreibung	geplanter Zeitaufwand in Stunden
	6.1.—6.3. Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten (Beschaffen einer neuen Wohnung)	2.0
	6.1.—6.4. Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten (der Kündigung widersprechen)	2.0
	6.4.—6.5. Berichte der Gruppen	1.0
	6.5.—6.6. Ausfüllen der Formblätter (Mietervertrag usw.)	1.0
	6.6.—8.0. Diskutieren und Generalisieren der Probleme (Privateigentum, Artikelgesetz usw.)	1.0
HW/TW	5.1.—7.0. Information über die verschiedenen Themen und Arbeitsweisen der folgenden Gruppenarbeit	0.5
	7.0—7.1. Einteilen in Gruppen und Erarbeiten der Gruppenaufträge	0.5
	7.1.—7.2. Analyse der Wohnfunktion (Baukastenarbeit)	4.0
	7.1.—7.3. Analyse von Wohnbedarf und mobiler Wohn- systeme (Module Ordnung, Vorfertigung, Normung)	4.0
	7.1.—7.4. Analyse von technischen Möglichkeiten der Ver- und Entsorgung	4.0
	7.4.—7.5. Berichte der Gruppen	1.0
	7.5.—7.6. Information über Baunormen des sozialen Wohnungsbaues	1.0
	7.6.—8.0. Vergleich der Gruppenarbeitsergebnisse mit den Normen des sozialen Wohnungsbaus	1.0
AL/HW/TW	8.0—8.1. Zusammenfassen der bisherigen Ergebnisse	1.0
	8.1.—8.2. Analyse anderer Architektenwettbewerbe	1.0
	8.2.—8.3. Kritische Analyse der Jurytätigkeit (möglich nach Abschluß des Wettbewerbsverfahrens)	1.0
	8.3.—8.4. Verfassen einer Resolution zur Informations- politik und zum Urteil der Jury	2.0
	8.4.—8.5. Verfassen einer Resolution zur Planungs- mittentscheidung	2.0
	8.5.—9.0. Diskussion der Resolutionen mit Experten	2.0

### Literatur (Auswahl)

#### Literatur zur Studienreform und zum Projektstudium:

1. Beiträge zur Studienreform, Materialien der BAK Heft 6, Bonn 1970.
2. ECKSTEIN/BORNEMANN, Arbeit mit kleinen Studentengruppen, Ein Beitrag zur Reform des Hochschulunterrichts, 1969.
3. Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen, Schriften der BAK Heft 5, Bonn 1970.
4. GEISSLER, G., Das Problem der Unterrichtsmethode, Weinheim o. J.
5. Konferenz Pädagogischer Hochschulen, Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, Weinheim 1970.

#### Literatur zur Sachinformation

1. BAHRDT, H. P., Humaner Städtebau, Hamburg 1969.
2. BAHRDT, H. P., Die moderne Großstadt, Hamburg 1969.
3. BERNDT/LORENZER/HORN, Architektur als Ideologie, Frankfurt 1968.
4. BERNDT/SIEBEL/HEYDORN, Städtebau im Kapitalismus, in Das Argument Nr. 44.

5. Diplom-Kollektiv, Veränderbarkeit im Wohnungsbau — MSO, TU Berlin 1969.
6. GAUPP-KANDZORA, R., Ihre Wohnung, Bonn 1968.
7. JACOBS, J., Tod und Leben großer amerikanischer Städte, Berlin 1963.
8. LE CORBUSIER, An die Studenten — Die Charte d'Athènes, Hamburg 1962.
9. LUDMANN, Von der Wohnzelle zur Stadtstruktur, Stuttgart 1968.
10. MAGNANI, F., Aktuelle Wohnmodelle, Tübingen 1969.
11. MITSCHERLICH, A., Die Unwirtlichkeit unserer Städte, Frankfurt 1969.
12. Presse und Informationsamt der Bundesregierung (Herausg.), Das neue Wohngeld, Bonn 1971.
13. SAGE, K., Handbuch der Haustechnik, Bd. 1, Frankfurt 1967.; Bd. 2. Gütersloh 1971.
14. SCHMIDT-RELENBERG, Soziologie und Städtebau, Stuttgart 1968.
15. SILBERMANN, A., Vom Wohnen der Deutschen, Frankfurt 1966.
16. STAHL/CURDES, Umweltplanung in der Industriegesellschaft, Reinbeck 1970.
17. WACHSMANN, Wendepunkt im Bauen, Wiesbaden 1959.
18. WESSELS, BODO, Architektur als Aufgabe der Schule, in: Dortmunder Hefte 4/70.
19. HELMS/JANSSEN, Kapitalistischer Städtebau, Neuwied 1970.
20. MEYER-EHLERS, G., Wohnung und Familie, Stuttgart 1968.
21. Schriften des Bundesministeriums für Wohnungswesen und Städtebau.

#### *Diskussionsbericht der Gruppe:*

1. Die von der Projektgruppe aufgestellten *Kriterien zum Projekt* (berufsbezogen, problembezogen, gesellschaftlich relevant, interdisziplinär, methoden-pluralistisch, forschendes Lernen) wurden weitgehend gebilligt. Die Diskussion konzentrierte sich auf die Punkte *Planung und Realisierung von Projekten*.

Folgende Punkte wurden besonders hervorgehoben:

- die Planung von Projekten muß so offen angelegt sein, daß Lehrende und Lernende auch während der Projektarbeit Einfluß auf die Zielsetzung nehmen können.
  - der Praxisbezug der Projekte ist nur dann gewährleistet, wenn die Projekte während der Schulpraktischen Studien und Praktika erprobt werden. Daraus ergibt sich als Konsequenz, daß Projekte mindestens über zwei bis drei Semester (Vorbereitungsübung, Durchführung und Erprobung während der Schulpraktischen Studien, Auswertungsübung) laufen müssen.
2. *Gefahren* ergeben sich aus der *Vorplanung* der Projekte in dreifacher Hinsicht:
- Verlust an Spontaneität
  - mangelnde Mitentscheidung der Gruppenmitglieder
  - pseudowissenschaftliches Bearbeiten fachfremder Stoffgebiete.
3. Das Projektstudium kann *nicht einzige Komponente* des Studiums sein. Neben der Arbeit in Projekten sind andere Veranstaltungen (Kurse, Seminare, Übungen) notwendig.
4. Als *hochschuldidaktische Voraussetzungen* zur Strukturierung von Studiengängen in Projekten wurden gefordert:
- Möglichkeit, in kleinen Gruppen zu arbeiten
  - Kooperation verschiedener Fachvertreter
  - Erfahrungen im Teamteaching
  - Zuordnung von Grundkursen und begleitenden Lehrgängen zu den Projekten.
5. *Bedenken* gegen das Projektstudium wurden vor allem aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erwägungen vorgebracht:

- mangelnde Möglichkeit, während der Projektarbeit dem Studenten Grundlagen- und Fachwissen zu vermitteln (Grundbegriffe, Grundmethoden, fachspezifische Methoden)
- extrem großer Zeitaufwand für Projekte, daher fehlende Zeit für fachspezifische Unterweisungen
- Zielsetzung der Projekte bedingt ungleiche Anteile der Kooperationsfächer innerhalb des Projektes.

6. *Schwierigkeiten* für die Realisierung der Projekte ergeben sich vor allem

- aus der ungenügenden Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Disziplinen
- aus der mangelhaften Einschätzung des Stellenwertes der eigenen Disziplin
- aus fehlender Übung der Fachvertreter, die Verfahren der eigenen Disziplin erkenntnistheoretisch in die Projektarbeit einzubringen
- aus mangelnder Fähigkeit des Fachvertreters, Probleme eines Tätigkeitsfeldes zu bearbeiten, das nicht den Aufbau der eigenen Disziplin reproduziert.

7. Die Projektarbeit auf breiter Basis wird nur möglich sein, wenn im Hochschulbereich entsprechende Organisationsformen, geeignete Institutionen oder geeignete *hochschuldidaktische Zentren* die Projektplanung ermöglichen und die Durchführung sicherstellen.



## 5. Fachgruppenberichte zum Thema des Hochschultages

### 5.1 *Die Arbeit der Fachgruppen auf dem Hochschultag*

Der Zeitplan des 8. Pädagogischen Hochschultages war so angelegt, daß die Diskussionen zum Thema des Hochschultages am ersten Vormittag in den Fachgruppen begannen. Erst in der 2. Hälfte dieses Tages verlagerte sich die Diskussion auf die Ebene der Projektgruppen. Denjenigen Fachgruppen, die keine eigene Projektgruppe zur Vorbereitung des Hochschultages gestellt hatten und die nun evtl. an Hand der vorliegenden Projektdarstellungen die Diskussionen im eigenen Kreis fortsetzen wollten, war parallel zu den Projektgruppen-Veranstaltungen die Möglichkeit dazu gegeben. Die Fachgruppe Textiles Gestalten, deren Bericht unten abgedruckt ist, hat von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Die Fachgruppen Chemie und Physik haben parallel zum Hochschultag mit eigener Themenstellung getagt und auch ihren Tagungsbericht in eigener Regie herausgegeben.

### 5.2. *Arbeitsbericht der Fachgruppe Textiles Gestalten (URSULA MEINKEN)*

Die Mitglieder der Fachgruppe Textiles Gestalten haben das Thema des Hochschultages unter fachspezifischem Aspekt behandelt. Wegen der begrenzten Zeit wurden die Überlegungen speziell auf ein Teilgebiet der Schulpraktischen Studien gerichtet, auf den 2. Abschnitt des Studiums, so wie er in den Thesen aufgefaßt wird, die als Arbeitsgrundlage für den 8. Pädagogischen Hochschultag angenommen waren. Im 2. Abschnitt unterrichtet der Student unter kontrollierten Bedingungen mit der Aufgabe, Ziele, Gegenstände und Methoden zu erproben und in diesen Unterrichtsversuchen sein eigenes Handeln kritisch zu überprüfen (vgl. auch S. 3f.).

Die Diskussion innerhalb der Fachgruppe konzentrierte sich auf folgende Probleme:

1. Der erste Studienabschnitt soll eine Orientierung im Fachgebiet erbringen, die den Studierenden Motivation und Problembewußtsein (z. B. in bezug auf die Stellung des Fachgebietes innerhalb der Gesellschaft heute) ermöglicht.
2. Eine fachspezifische Fragestellung für den 2. Studienabschnitt bietet die Rolle des praktischen Tuns innerhalb der Textilarbeit. Welche Bedeutung kommt dem dinglich-manipulierenden Handeln zu innerhalb der Sozialisation, für die Reflexion, um Lernen in Gang zu setzen?
3. Die besondere Medienabhängigkeit des Gegenstandsbereichs erfordert, daß Studenten die Notwendigkeit von Medien, ihre Bedingungen und die Problematik ihrer Anwendung bei der Organisation von Lernprozessen erfahren.
4. Die Aufgaben innerhalb des Fachbereichs sind unterschiedlich. Z. B. werden Werke erstellt, deren Objekte funktionsgebunden sind; Material wird mit fachspezifischen



Methoden untersucht; Experimente werden sowohl unter gestalterischem wie unter naturwissenschaftlichem Aspekt durchgeführt.

Wegen dieser Verschiedenartigkeit der Einzelaufgaben innerhalb einer Lernsequenz scheint es geboten, daß Studenten zunächst an exemplarischen Beispielen einzelne fachtypische Unterrichtsformen planen, experimentell ausführen und reflektieren.

5. Es sind Lernziele im Fachbereich zu operationalisieren und darüber hinaus in den Erziehungsbereich einzugliedern.
6. Studenten sollten innerhalb der Schulpraxis Möglichkeiten der Lernzielkontrollen sehen.
7. Es gibt fachtypische Unterrichtseinheiten; zwei Unterrichtsstunden sind oft zu kurz für die Durchführung einer Aufgabe.
8. Die Komplexität des Fachgebietes sollte dem Studenten bewußt werden. Sie ist eine Begründung für die Notwendigkeit von Kooperationen bei der Bewältigung von Lehraufgaben im Gegenstandsbereich Textilien/Kleidung/Mode.

Noch ist die Frage nicht beantwortet: Wie muß der Studiengang aufgebaut sein, damit der Student optimal unterrichten lernt?

Im Augenblick mangelt es an Vorschlägen und Projekten<sup>1</sup> für die Hochschuldidaktik im Fachgebiet sowie an der erforderlichen Zusammenarbeit mit anderen Studienbereichen für die Schulpraktischen Studien.

---

<sup>1</sup> Die von Fachgruppenmitgliedern zum Hochschultag vorgelegten Modelle konnten aus Zeitmangel nicht mehr diskutiert werden.

## 6. Berichte über die Plenumsdiskussion zum Abschluß des Hochschultages

### 6.1. Einführung (DIETRICH, Bremen)

Wir haben die Thematik des Hochschultages „Funktion Schulpraktischer Studien“ in anderthalb Tagen in Arbeitsgruppen und an Hand vorbereiteter Papiere durchgearbeitet. Ich glaube, und ich möchte auch hoffen, daß uns allen deutlich geworden ist, daß und aus welchen Gründen heraus die Schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung notwendig sind und daß sie sozusagen ein integrierender Bestandteil sein müssen. Das war ja schon in den Weilburger Thesen (S. 3f.) in einer ähnlichen Weise formuliert.

Wir haben auf diesem Hochschultag die Arbeitsform des Gesprächs und der Diskussion an Hand vorbereiteter Papiere gewählt. Soviel ich bisher gehört habe, wird diese Form der Vorbereitung und Durchführung den auf früheren Hochschultagen geübten Verfahren mit Referaten und anschließender Diskussion von vielen Teilnehmern des Hochschultages vorgezogen.

Die Vorlagen und die Diskussionen des Hochschultages werden in den nächsten Monaten veröffentlicht und so allen Teilnehmern und weiteren Interessenten zugänglich sein, so daß daran anschließend eine curriculare Arbeit ansetzen und das, was hier begonnen worden ist, fortgesetzt werden kann. Das wäre die Aufgabe, die in den Gesprächen immer wieder genannt worden ist, die aber nicht Ziel dieses Hochschultages sein konnte.

Herr Frank, Freiburg, und ich haben bereits im Jahresbericht, der gestern nachmittag auf der Delegiertenversammlung der KPH/HEF zur Diskussion stand, die Zielstellung für den nächsten Hochschultag gegeben, nämlich, daß die allgemeinen Ergebnisse, zu denen wir gekommen sind, die auch unsere Thesen von Weilburg noch einmal bestätigen haben, in das curriculare Detail umgesetzt werden müssen.

In der heutigen Schlußveranstaltung wollen wir Grundprobleme diskutieren, die in vielen, wenn nicht in allen Arbeitsgruppen zur Sprache gekommen sind. Wir haben gestern vier Arbeitsgruppen gebildet, die die folgenden Themen vorbereitet haben:

- Die Frage der Notwendigkeit zentraler Institutionen für die Integration Schulpraktischer Studien (vgl. 6.2).
- Die Frage der Voraussetzungen bei Berufungen von Hochschullehrern im Bereich der Lehrerbildung (vgl. 6.3).
- Die Frage der Kanonisierung der Schulpraktischen Studien (vgl. 6.4).
- Die Frage nach den spezifischen Methoden der Praxisbegegnung (vgl. 6.5).

### 6.2 Zentrale Institutionen zur Integration Schulpraktischer Studien

(Bearbeitet von FRIEDRICH ROTH und Mitarbeitern, Frankfurt a. M.)

#### Vorbemerkung

Die von der Frankfurter Gruppe aufgestellten Thesen sind auf dem Hintergrund der völligen Integration der Lehrerbildung in die Universität zu verstehen. Im Gegensatz zum Hamburger Modell, das alle Disziplinen der Lehrerbildung zu *einem* Fachbereich zusammenschließt,

sind in Frankfurt und Gießen diese Disziplinen in die verschiedensten Fachbereiche ausgegliedert: die Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften, die Grundwissenschaften zu dem jeweils entsprechenden Fachbereich. Dieses Modell benötigt eine zentrale Institution, in der alle die Lehrerbildung betreffenden fachübergreifenden Fragen bearbeitet werden, das Didaktische Zentrum.

1. Bei der Verwirklichung der Grundsätze zur Integration Schulpraktischer Studien sind an den Hochschulen Institutionen zu schaffen, die unter Berücksichtigung der besonderen Reformkonzeptionen zur Lehrerbildung die notwendige Koordination und Kooperation aller Beteiligten in Forschung, Lehre und Studium gewährleisten. Dies gilt in besonderer Weise dort wo an den Aufgaben der Lehrerbildung eine Vielzahl von Fachbereichen beteiligt ist.
2. Zu fordern ist vor allem eine zentrale Institution — *Didaktisches Zentrum* —, die fachübergreifende und allgemeine Aufgabenbereiche der Lehrerbildung und deren einheitliche Weiterentwicklung mit entsprechenden Kompetenzen im Gesamtzusammenhang der Hochschuldidaktik wahrnimmt. Solche generellen Aufgaben sind u. a.:
  - Interdisziplinäre Forschung und Beteiligung an Schulversuchen,
  - auf enge Verschränkung von Theorie und Praxis zielende Curriculumentwicklung,
  - umfassende Praxisorientierung und Kooperation im Phasenzusammenhang der Lehrerbildung,
  - Bereitstellung und Entwicklung vielseitiger didaktischer Dienste (besonders auf den Gebieten der Mediendidaktik, Lehrtechnologie und Forschungsbibliothek),
  - ständige Kommunikation und laufende Information aller in der Lehrerbildung Tätigen innerhalb und außerhalb der Hochschule.
3. Zu diesen allgemeinen, zentral wahrzunehmenden Aufgaben gehören vor allem auch die hochschuldidaktische Integration sowie die inner- und außeruniversitäre Organisation der Schulpraktischen Studien. Zu ihrer inhaltlichen Grundlegung sowie einheitlichen und durchgängigen Integration sind berufsfeldbezogene Lernzielkataloge in Zusammenarbeit von Fachbereichen, Didaktischem Zentrum und Schulpraxis zu entwickeln und als *identische Elemente* in alle einschlägigen Studienpläne einzuordnen.
4. Die Realisierung dieser Aufgabe vollzieht sich in der Begründung, Förderung und Weiterentwicklung der notwendigen mehrdimensionalen Kooperation zwischen
  - den an der Fach- und Grundausbildung beteiligten Fachbereichen,
  - dem Didaktischen Zentrum und
  - den in der Lehrerbildung mitarbeitenden Praxisbereichen. (Kontaktschulen, Versuchsschulen usw.)
5. Die interdisziplinären Forschungsprojekte spielen bei den Koordinations- und Kooperationsaufgaben eine wesentliche Rolle. Im Rahmen dieser Projektforschung, an der sich grundsätzlich in der Praxis Tätige beteiligen, entwickelt oder unterstützt das Didaktische Zentrum in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und den Kontaktschulen auch solche Forschungsprojekte, die in engem Zusammenhang mit den in den Fachcurricula verankerten praxisbezogenen Studien stehen.
6. Grundsätzlich nehmen an den Schulpraktika, den praxisbezogenen Semesterveranstaltungen und Forschungsprojekten *alle* an der Lehrerbildung vom Auftrag her beteiligten Hochschullehrer teil (Grundwissenschaftler, Fachdidaktiker und Mitarbeiter in Didaktischen Zentren), wobei allerdings im Hinblick auf die Konzipierung und Durchführung von Studien- und Forschungsprojekten ein weiter Spielraum der Eigeninitiative,

Planung und Kooperation besteht. Bei der Berufung von Hochschullehrern für Aufgaben der Lehrerausbildung sollten, besonders im Bereich der Fachdidaktik, diese speziellen Lehr- und Forschungsaspekte sowie eine dafür relevante Praxiserfahrung berücksichtigt werden.

7. Die Kooperation mit dem Gesamtbereich der Praxis — sowohl in praxisbezogenen Semesterveranstaltungen als auch in den Schulpraktika und Forschungsprojekten — hängt wesentlich davon ab, daß geeignete, nach Stufen und Lernbereichen spezialisierte Kontaktschulen und Kontaktlehrer (Mentoren) in der dem Bedarf der Hochschule entsprechenden Zahl vorhanden sind. Ihre Arbeitsvoraussetzungen müssen den von Hochschule und Gesellschaft an die Lehrerausbildung zu stellenden Forderungen entsprechen. Es sind deshalb Regelungen zu treffen, die Entlastung, Vergütung, Fortbildung und ständige Zusammenarbeit mit der Hochschule für die Kontaktlehrer gewährleisten.

8. Dabei gehören Förderung und Unterstützung der Zusammenarbeit der Fachbereiche mit den ihnen zugeordneten Kontaktschulen und Mentoren, deren Fortbildung (einschließlich Kontaktstudien) und ständige Information zu den Aufgaben des Didaktischen Zentrums in Abstimmung mit den Fachbereichen.

9. Voraussetzung für Funktionsfähigkeit und Effizienz Didaktischer Zentren ist die breite und intensive Mitwirkung aller Personalgruppen bei Meinungsbildung, Planung, Durchführung, Erfolgskontrolle und Weiterentwicklung im Kooperationsfeld Fachausbildung (Fachwissenschaft/Fachdidaktik) — Grundausbildung — Schulpraktische Studien.

10. Gesamtarbeit, hochschulöffentliche Diskussion zur Entwicklung einer einheitlichen Lehrerausbildung und Zusammenarbeit mit außeruniversitären Institutionen werden am besten zu realisieren sein durch eine *Koordinationskonferenz*, die Vertreter der Fachbereiche, des Didaktischen Zentrums und der Praxisbereiche zusammenführt. Zu ihren Aufgaben würde auch besonders die hochschulöffentliche Diskussion zur Curriculumentwicklung und zur Reform von Prüfungsordnungen gehören. Die Kompetenz einer solchen Gesamtkonferenz sollte sich auf Meinungsbildung, Vorschlags- und Gutachterfunktion beziehen.

### Diskussion

In der anschließenden Diskussion wurden Fragen aus dem Thesenpapier geklärt, dabei wurde auf Gedankengänge aus der Darstellung des Modells der Projektgruppe 4.1.4 (vgl. S. 80 ff.) zurückgegriffen. Ein weiterführender Gesichtspunkt ergab sich durch die Frage nach

- a) der personellen Zusammensetzung des Didaktischen Zentrums,
- b) der Regelung von Konfliktfällen, die z. B. in den Zwischenbereich von Fachdidaktik und Schulpraktische Studien fallen.

Zu a): Dem Didaktischen Zentrum gehören sowohl Vertreter der Schulpraxis als auch Vertreter der Grundwissenschaften und fachdidaktischen Theorie an. Beide Personengruppen gehören jedoch nicht nur dem Didaktischen Zentrum an, sondern sind zugleich Mitglieder eines Fachbereiches.

Zu b): Die Entscheidungskompetenzen des Didaktischen Zentrums in Hessen sind noch nicht gesetzlich geregelt. Vorgesehen ist, daß die „Koordinationskonferenz“, der auch Vertreter der Schulpraxis und der Fachbereiche angehören, im Sinne echter Mitbestimmung die anstehenden Fragen löst.

### 6.3 Voraussetzungen bei Berufungen von Hochschullehrern

(Bearbeitet von WOLFGANG HINRICHS, PH Westfalen-Lippe Abteilung Siegerland und Mitarbeitern).

Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (KPH) hat den Sprecher der Projektgruppe 4.1.5 beauftragt, das Problem der *Kooperation von Schule und Hochschule* auf Grund der Ergebnisse dieser gleichnamigen Arbeitsgruppe von einer bestimmten Seite her darzustellen. Es handelt sich um den Zusammenhang von wissenschaftlicher und berufspraktischer *Qualifikation* für Hochschullehrer, die Lehrer und Erzieher ausbilden. *Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein*, damit diese Qualifikation gegeben ist und somit der Hochschullehrer kooperationsfähig ist? Bevor diese Voraussetzungen genannt werden, ist es nötig, kurz den Stellenwert des Problems zu zeigen, damit die Empfehlungen, die ich vorzulegen habe, kürzer begründet werden können.

Ich schicke also das Hauptargument voraus und entlaste dadurch die Einzelargumentation.

Ein Grundproblem der Schulpraktische Studien, das zunächst — so wie die Weilburger Thesen aussahen — kaum gesehen wurde, ist auf diesem Hochschultag in seiner zentralen Bedeutung inzwischen allgemein anerkannt worden. Es ist das Problem der *Kooperation* der an den Schulpraktischen Studien Beteiligten. Es wurde zwar bei der Erörterung der Grundproblematik dieses Hochschultages am Tag vor der heutigen Plenums-Sitzung unter Vorsitzenden der Fachgruppen und Projektgruppen dem Sinne nach gesagt, daß dieses Wort den Fragenkomplex schlaglichtartig erhellen könne. Damit das Wort nicht zum leeren Schlagwort wird, muß aber differenziert erörtert werden, was Kooperation hier bedeutet und welche Voraussetzungen dazu zu erfüllen sind.

Zur Bedeutung der Kooperation gehört es, daß die Kooperierenden für je *verschiedene* Bereiche *kompetent* sind, für Bereiche, die aber *zusammengehören* und nicht voneinander zu isolieren sind: so Erziehungswissenschaft und Didaktik einerseits und die Praxis von Erziehung und Unterricht andererseits. Hierfür sind die Kompetenzen auszumachen in ihren *unterschiedlichen* Qualifikationen und in ihrer *wechselseitigen Abhängigkeit*.

Die Projektgruppe 4.1.5 hat sich darum bemüht, dies so zu tun, daß daraus die Konsequenzen in Form von Beschlüssen gezogen werden können. Ich komme zu diesen Beschlüssen, begründe und erläutere sie, soweit nötig.

#### 1. Empfehlung:

Jeder Pädagogischen Hochschule ist außer Ausbildungsklassen bzw. -schulen, Klassen für das Blockpraktikum usw. wenigstens eine eigene Forschungs- und Modellschule zuzuordnen, die personell und sachlich entsprechend ausgestattet ist.

#### *Begründung und nähere Darlegung:*

An diesen Schulen werden wissenschaftlich geleitete Untersuchungen und Schulversuche, auch längerfristiger Art, durchgeführt. Zugleich haben sie Demonstrationscharakter für die Studierenden. Sie können aber in ihrer Modellwirkung darüber hinaus auf die Schulwirklichkeit und bis in die Schulpolitik ausstrahlen. Die Studierenden wirken in diesen Schulen nur beobachtend und forschend mit. Ihren eigenen Unterrichtsversuchen dienen die oben genannten Ausbildungsschulen und -klassen. Die Modell- und For-

schungsschule garantiert Eltern und Schülern die Erreichung der staatlich gesetzten Ausbildungsziele; sie kann auf dem Weg zu diesen Zielen im einzelnen von geltenden Vorschriften abweichen. Zu diesem Zweck steht die Hochschule in ständiger enger Kooperation mit der Schulaufsichtsbehörde. Da eine solche Schule auf Mitwirkung und Verständnis der Eltern besonders angewiesen ist, dürfte sie zweckmäßigerweise als Angebotsschule einzurichten sein. Sie hat u. a. die Aufgabe, deutlich zu machen, eine um wieviel bessere Schularbeit man leisten kann, wenn die *Bedingungen* gegeben sind, *die den Reformvorstellungen entsprechen* — im Unterschied zu heutigen Unzulänglichkeiten.

HANS GLÖCKEL, der diese Forderung vor allem dargelegt hat, weist zur Begründung auf den Vortrag von GEORG GEISSLER: „Die schulpraktische Ausbildung in hochschulbiger Form“ auf dem gleichnamigen 1. Pädagogischen Hochschultag am 18./19. Mai 1951 hin (Weinheim/Bergstraße, o. J.), wo er einen kleinen Begründungspassus hervorhebt (a. a. O., S. 33f.).

## 2. Empfehlung:

An jeder Hochschule ist eine angemessene Zahl von *Kontaktlehrer-Stellen* zu schaffen. Diese Lehrer leisten den größeren Teil ihres Lehrauftrages als Schulunterricht oder in der Ausbildung von Referendaren unter der Schulbehörde ab, den kleineren Teil an der Hochschule. Ihr Status muß so sein, daß sie den Hochschullehrern als gleichwertiger Partner zur Seite stehen und eine angemessene Besoldungszulage erhalten. Der Lehrauftrag an der Hochschule ist befristet und dient vorzugsweise der Anleitung und Beratung von Studenten in den Praktika in Zusammenarbeit mit den Hochschullehrern, u. U. auch der Mitarbeit in der Forschung. Auf eine *Begründung* wird verzichtet wegen der Durchsichtigkeit der Forderung.

## 3. Empfehlung:

Eine fortschreitende inhaltliche und personelle *Verschränkung von Hochschule, Referendariat und Lehrerfortbildung* ist anzustreben. Die Stellenzahl der genannten Bereiche ist dementsprechend zu erhöhen. Verschiedene institutionelle Formen dieser Kooperation sind möglich.

### *Begründung:*

Die Abschnitte sind verschiedene Teile der *einen* Lehrerbildung. Für sie gelten die gleichen wissenschaftlichen Kriterien.

## 4. Empfehlung:

Alle Hochschullehrer an lehrerbildenden Institutionen sind in der Regel verpflichtet, sich aktiv an den *Schulpraktischen Studien* zu beteiligen. Die Verpflichtung ist in die Formulierung des Lehrauftrages aufzunehmen. Das Fehlen eigener Schulerfahrung kann keine Ausnahme begründen, es macht eine solche Teilnahme um so notwendiger. Die Mitarbeit sowohl an den Praktika als auch in der 2. und 3. Phase ist in angemessener Höhe auf die Wochenstundenzahl anzurechnen.

## 5. Empfehlung:

Voraussetzung für die Berufung von Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern ist neben der wissenschaftlichen Qualifikation in der Regel eine mehrjährige Berufserfahrung in dem Praxisbereich, für den sie ausbilden sollen.

### *Begründung bzw. nähere Erläuterung:*

Bei Soziologen, Psychologen, Politologen, Philosophen usw. ist eine solche Berufser-

fahrung wünschenswert, aber in den meisten Fällen nicht zu erwarten. Zu erwarten ist aber der ernsthafte Wille zur Einarbeitung in diesen Bereich. Diese Einarbeitung geschieht insbesondere durch die Teilnahme an den Schulpraktischen Studien. Vergleiche Beschlußempfehlung Nr. 4.

*Diskussion:* (zu den vorgelegten Empfehlungen)

*Zu 1.:* Forschungs- und Modellschulen.

Starker Widerspruch wurde gegen sogenannte „reine“ Institutsschulen im Sinne besonderer „Musterschulen“ vorgetragen. Dagegen wurden Modellschulen als Versuchsschulen mit wissenschaftlicher Begleitung begrüßt, wobei jedoch pro Hochschule nicht nur eine sondern möglichst viele gefordert wurden.

*Zu 2.:* Kontaktlehrerstellen

Keine Diskussion.

*Zu 3.:* Verschränkung von Hochschule, Referendariat und Lehrerfortbildung.

In der Diskussion wurde festgestellt, daß diese Empfehlung den Beschlüssen der Delegiertenversammlung der KPH in Saarbrücken 1970 und den Weilburger Thesen (S. 3f.) widerspricht, die eine Integration der 2. Phase der Lehrerausbildung als unabdinglich ansehen. Gegenüber der vorgetragenen Empfehlung wird der Vorwurf erhoben, sie laufe darauf hinaus, 1. und 2. Phase auf Dauer als getrennte, aber miteinander kooperierende Institutionen zu fixieren.

*Zu 4.:* Aktive Beteiligung aller Hochschullehrer an Schulpraktischen Studien.

Diese Empfehlung erhielt die Zustimmung des Plenums.

*Zu 5.:* Berufserfahrung.

Auch dieser Empfehlung stimmte das Plenum zu.

## 6.4 *Kanonisierung der Schulpraktischen Studien*

(Bearbeitet von: KLAUS WEGENAST, PH Niedersachsen, Abteilung Lüneburg und Mitarbeitern.)

Wir haben in den bisherigen Beiträgen nahezu ausschließlich von institutionellen Dingen geredet, ohne die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen auch nur angesprochen zu haben. Aus diesem Grund möchte ich im Auftrag der Projektgruppe 4.2.6 versuchen, wenigstens einige Bemerkungen zu den wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen zu machen. Es geht um das Praxis-Theorie-Verhältnis.

Der Zusammenhang von Theorie und Praxis stellt sich für meine Begriffe objektiv als derjenige von Hochschule und der sich in der Schule repräsentierenden Gesellschaft dar. Anders gewendet: als Zusammenhang von Studium und Beruf. Diese Beziehung des Studiums zum Beruf und des Berufes zum Studium kann als Basisrelation der Hochschuldidaktik bezeichnet werden; eine zweite Relation wäre diejenige von Forschung zum Studium und des Studiums zur Forschung. Die Reflexion dieser beiden Relationen ist die Aufgabe der Wissenschaftstheorie, die meines Erachtens in unseren Kreisen noch viel zu wenig beachtet wird. Diese Wissenschaftstheorie muß einerseits einen Theorie-

begriff entwickeln und das im Bereich der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Schulpraktischen Studien, der der Bedeutung der Wissenschaft in unserer gesellschaftlichen Praxis gerecht wird, und muß andererseits einen Praxisbegriff finden, der die gesellschaftliche Wirklichkeit unter 2 Aspekten begreift:

1. unter dem Aspekt, daß gesellschaftliche Praxis das kritisch zu befragende Objekt wissenschaftlicher Arbeit ist, und
2. unter dem Aspekt, daß die Gesellschaft als tätiges Subjekt in dieser Arbeit zu bestimmen ist.

Die Verschränkung von Theorie und Praxis ist damit auch die von Subjekt und Objekt — wie ADORNO meines Erachtens mit Recht gezeigt hat —. Wenn wir das als wissenschaftstheoretischen Hintergrund für Schulpraktische Studien betrachten, dann haben wir in der Folge ein Globalziel und verschiedene operationalisierte Lernziele „erdichtet“. Mehr kann man ja auch in unserem Falle noch nicht tun. Diese „Dichtung“ hat nun folgenden Inhalt:

Globalziel: Ziel der Schulpraktischen Studien ist es, die Innovationsfähigkeit des Lehrers in Bezug auf das Curriculum des später in der Schule zu vertretenden Fachs zu entwickeln. Die Professionalität des künftigen Fachlehrers verlangt die Qualifikationen, die ihn befähigen, Situationsveränderungen in Gesellschaft und Schule wahrzunehmen und diese in ihrer Interdependenz zu durchschauen. Nur so wird er den Reformprozeß mitbetreiben und für die Curriculum-Revision fruchtbar machen können. Um die Qualifikationen zu erreichen, darf die Praxis nicht nur wie bisher „als Anwendungsfeld der Theorie“, sondern muß als ihr Gegenstand gesehen werden und Teil der wissenschaftlichen Betrachtung sein. Wenn Schulwirklichkeit Studienfeld und Handlungsfeld ist und wenn es um Theoriebewährung im Praxisversuch geht, sind die schulpraktischen Studien integrierender Bestandteil der Gesamtstudien. Die aus der Schulpraxis entstehenden Fragen sind als Fragen an die Fachwissenschaft zu artikulieren; deren Rückfragen an die Praxis sind in ihrer Relevanz für diese Praxis zu prüfen. Um dieses Ziel erreichen zu können, empfiehlt sich eine gestufte Organisation der schulpraktischen Studien (vgl. auch Projekt 4.2.6).

### 1. Studienabschnitt:

Durch kritisches Aufarbeiten der studentischen Erwartungen an den zu ergreifenden Beruf oder an das zu ergreifende Fach und durch Analyse des entsprechenden Berufsfeldes, soll der Student ein berufsbezogenes Problembewußtsein aufbauen können und damit motiviert werden, sein eigenes Curriculum mitplanen und organisieren zu können. Wenn man das hier Intendierte operationalisiert, dann müßten zumindest folgende Punkte in diesem 1. Abschnitt beachtet werden: Der Student müßte lernen können

- Methoden der Unterrichtsanalyse anzuwenden
- Faktoren des Unterrichtsgeschehens zu benennen
- die Funktion des Lehrers bei der Organisation von Lernprozessen zu erkennen
- die Rolle des Lehrers im System der Schule zu beschreiben
- die Rollenerwartungen verschiedener Bezugsgruppen des Lehrers zu identifizieren und zu befragen.

(Wenn man weiß, daß sich ein Lehrer nachher im Rahmen der Schule in einem Rollenerwartungsgeflecht befindet und sich gewöhnlich nach den größten Erfolgchancen entscheidet, dann ist das meines Erachtens einfach eine Notwendigkeit.)



- die Stellung seiner Wahlfächer im Gesamtcurriculum zu bestimmen oder zumindest zu bestimmen versuchen.

Die Organisationsformen dieses Studienabschnittes:

Analyse, Unterrichtsbeobachtung, kritische Bestimmung von Kriterien der Unterrichtsbeobachtung und die ersten Versuche von Analyse.

## 2. Studienabschnitt:

### *Erste Versuche der Realisation oder Erprobung.*

Die Studenten sollen in diesem 2. Abschnitt der Schulpraktischen Studien pädagogisch und fachwissenschaftlich-fachdidaktisch verantwortete Theoriebildung versuchen. Durch fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studien auf Grund kritisch distanzierter Unterrichtsbeobachtung sowie begrenzter eigener Unterrichtstätigkeit.

Ich operationalisiere:

Der Student soll

- lernen, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Kategorien zu gewinnen
- lernen, im Unterricht mitplanen und mitgestalten zu können
- versuchen, Lernsituationen der Lerngruppe zu erfassen und sich planend in sie einzu beziehen.
- in Kooperation mit Kontaktlehrer und Dozent erste Versuche der Planung von Lehr- und Lernprozessen machen können und kleinere Unterrichtsschritte in einer eigenen Erprobung versuchen.

Die Kontrolle und das kritische Befragen des Lehrverhaltens, seines eigenen und das des Lehrers, sowie das Diskutieren und Einüben neuer Verhaltensmuster im gruppensdynamischen Verfahren scheint mit ein weiteres notwendiges Desiderat.

## 3. Studienabschnitt:

### *Projektphase*

Durch Planung, Realisation und Kontrolle von Unterrichtsprojekten sollen Studenten in dieser 3. Phase dazu befähigt werden, die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien im Blick auf eine curriculare Innovation zu integrieren.

Einzelziele:

- Vorhandene Modelle und Entwürfe an Hand von erarbeiteten Kriterien der Curriculumentwicklung vergleichen können
- Umsetzung eines Modells in einen konkreten Lernprozeß einer konkreten Lerngruppe
- Erste Versuche eigener Teilmodellentwicklung
- Das eigene Selbstverständnis als Fachlehrer und Lehrer definieren können
- Fähig sein zur Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Fächer
- Fähig sein, Strategien für die Fortentwicklung des Faches zu entwickeln
- Die Bedingungen, unter denen ein Fach in der Schule stattfindet, analysieren können
- Die Aufgaben des Faches in der Schule erkennen und das Fach in seiner besonderen Bedeutung für Schule und Schüler beschreiben können.

Es scheint mir an dieser Stelle die Absicht deutlich geworden zu sein, daß es uns darum ging, den Lehrerstudenten

- mit der Realität durch Analyse zu konfrontieren,
- ihnen die Möglichkeit zu geben, begründete Kriterien zu finden und
- mit diesen Kriterien die Schulwirklichkeit zu betrachten und
- die von dieser Schulwirklichkeit mitgebrachten Kriterien wieder in Frage zu stellen.

Es scheint mir dringend notwendig, daß bei der zu erwartenden Integration pädagogischer Hochschulen in die bestehenden Universitäten der Student die Möglichkeit bekommt, seine aus der Praxis gewonnenen Erfahrungen als Aufgabenstellungen und als kritische Infragestellung im Gespräch mit den Fachwissenschaften einzubringen. Zum anderen scheint es mir ebenso notwendig, daß der Lehrerstudent lernt, von den fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studien her die Praxis, die immer schon von einer Theorie her bestimmt ist, so zu befragen, daß es zu einem dialektischen Entwurf einer schulpraktischen Studienphase kommen kann.

#### *Diskussion:*

Die anschließende Diskussion ging auf die von WEGENAST vorgetragene Thematik nicht ein. WEGENAST begründete daher in einem Schlußwort nochmals seine Ausführungen.

„Das, was wir in konkreten Dingen in unserem Fach (Theologie) erarbeitet haben, war auf's Allgemeine zu setzen und darüberhinaus war der Versuch zu machen, einzelne Schritte, einzelne Lernziele zu nennen; ausdrücklich habe ich am Anfang gesagt, daß wir noch im Stadium der „Dichtung“ sind, noch nicht im Stadium der Evaluation. Ob wir gelegentlich einmal ein Instrumentarium finden können, das eine Evaluation eines solchen Lernzielkatalogs ermöglicht, ist eine außerordentlich schwierige Frage, die wir innerhalb von 3 Stunden am gestrigen Nachmittag kaum zu schaffen vermochten.“

### *6.5 Spezifische Methoden der Praxisbegegnung*

(Podiumsdiskussion von ADOLF EUGEN BONGARD, Berlin; BOROWSKI, Kiel; H. P. STEIMLE, PH Ruhr Abteilung Siegerland; ALFRED VOGEL, Freiburg)

Die folgenden Diskussionsbeiträge wurden zur Vermeidung von Wiederholungen gekürzt.

In seiner Einleitung wies BONGARD darauf hin, daß es bisher nicht gelungen sei, die verschiedenen Grundmodelle (vgl. 4.1.1—4.1.3) einerseits miteinander in Beziehung zu setzen, andererseits die voneinander abweichenden Auffassungen klar herauszustellen. Er schlug vor, die Frage der Einübung in Lehrverhalten im Hinblick auf ein intendiertes Endverhalten zu diskutieren, und zwar gesondert nach Ausbildungsabschnitten.

Für den *ersten Studienabschnitt* empfahl er die Diskussion der Frage, ob hier bereits eine Einübung in Lehrverhalten erfolgen solle, oder ob in diesem ersten und möglicherweise auch im zweiten Abschnitt der Student zunächst aus größerer Distanz die Schulwirklichkeit beobachten und beschreiben solle.

STEIMLE und BOROWSKI sehen es von verschiedenen Gesichtspunkten aus als notwendig an, daß der erste Studienabschnitt mehr beobachtenden Charakter hat, daß hier Begriffsinventare und Wahrnehmungsraster inklusive der zugehörigen Beobachtungstechniken erworben werden müssen.

VOGEL nimmt folgendermaßen Stellung:

Es genügt sicher nicht, nur im Bereich der Grundwissenschaften oder der Schulpädagogik allein zu arbeiten, sondern in jedem Falle in Kooperation mit den Fachdidaktiken. Im einzelnen sähe das so aus, daß (1) zunächst Kategorien verfügbar gemacht werden müssen, mit Hilfe deren man Unterricht kritisch zur Kenntnis nehmen kann, weil man erfahrungsgemäß ohne Blickschärfung nichts sieht. Daran anschließend müßte (2) der Student die Möglichkeit bekommen, in einem ersten Selbstversuch — möglicherweise in Kleingruppen — sein potentielles Lehrverhalten an sich zu erfahren, und aus dieser Erfahrung heraus müßte im Sinne eines diagnostisch-therapeutischen Verfahrens (3) eine konkrete Anleitung erwachsen, die den Studenten allmählich dazu führt, ein qualifiziertes Lehrverhalten aufzubauen. Hierfür halte ich folgende Schritte für notwendig: (1) In einem audiovisuellen Praktikum werden Kategorien entwickelt und soweit möglich verfügbar gemacht; (2) In einem Observationspraktikum wird eine erste Selbsterfahrung ermöglicht; (3) im Mikroteaching, das sich seinerseits wiederum differenzieren müßte in einen Basiskurs und in einen fachspezifischen Kurs, erhält der Student erste konkrete Anleitungen zum Aufbau von Lehrverhalten.

BONGARD: Wenn Sie das, wie ich vermute, auf den 1. Abschnitt beziehen, dann wird deutlich, daß bereits hier unterrichtet wird und Versuche gemacht werden, ein bestimmtes Lehrverhalten zu entwickeln.

VOGEL: Das ist richtig, mit einer Einschränkung insofern, daß nur diejenigen Studenten in das Mikroteaching eintreten, die dessen bedürfen. Die große Zahl der Studenten verbietet eine generelle Einführung dieses Verfahrens.

PLENUM: Herr VOGEL erwähnte mehrfach qualifiziertes Lehrverhalten. Was heißt das konkret?

VOGEL: Ich habe auf dem Informationspapier (vgl. 4.1.3) ausgeführt: Der Student soll folgendes lernen: Er soll Unterricht analysieren und planen können und er soll Kategorien verfügbar haben, um Unterricht beurteilen zu können.

PLENUM: Sagen Sie doch bitte einmal, welchen Unterricht Sie meinen, welche Inhalte, welche Ziele!

VOGEL: Ich habe eingangs erklärt, daß sich das Freiburger Modell als Dreiebenenmodell versteht. Dabei geht es einmal um den Aufbau des Lehrverhaltens im Rahmen der Grundwissenschaften (1. Ebene), zum anderen erscheint dieselbe Problematik inhaltlich bestimmt im Bereich der Fachdidaktiken (2. Ebene). Eine 3. Ebene stellt der Bereich der interdisziplinären Studien dar (vgl. die Grafik unter 4.1.3 S. 67). Eine Freiburger Projektgruppe hat dazu ein Modell erstellt: „Leben in der Stadt“ (vgl. 4.2.2).

PLENUM: Ich glaube, Herr VOGEL, Sie müssen endlich zugeben, daß Sie nicht genau wissen, welche Kriterien für das Lehrverhalten bestimmend sind. — Zur Frage, ob der Student im ersten Studienabschnitt unterrichten soll oder nicht, möchte ich noch folgendes ausführen: dieses Problem ist in der Projektgruppe 4.2.1 (STEIMLE) nicht gelöst, d. h., wir diskutieren noch darüber, und es gibt einen beträchtlichen Anteil in der Gruppe, der anderer Meinung ist als Herr STEIMLE. Wir können das jetzt hier nicht diskutieren, ich möchte aber die Meinung dieser Teilgruppe darstellen. Man ist der

Ansicht, das Innovationspotential, das die Studenten von den Diskrepanz- und Defiziterlebnissen ihrer Schülerzeit mitbringen, sollte gleich aufgegriffen und den Studenten die Möglichkeit gegeben werden, sich in ihrem Verhalten zu erproben und sich zu beobachten. Also anstatt Fremdbeobachtung Selbstbeobachtung und allmählicher Aufbau von Unterrichtsverhalten.

VOGEL zur Frage des Lehrverhaltens: Wir haben erkannt, daß Lehrerverhalten durch aufzeigbare Kriterien bestimmt ist, die aber noch nicht wissenschaftlich abgesichert aufgewiesen werden können. Da wir aber Lehrerbildung betreiben müssen, können wir nicht darauf warten, bis vielleicht in 10 oder 15 Jahren wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse vorliegen, sondern wir müssen versuchen, mit den bisherigen Erkenntnissen Lehrerverhalten aufzubauen, das entlastet uns natürlich nicht, weiterhin nach solchen Kriterien zu forschen.

STEIMLE: Eines scheint mit aus dem bisherigen Verlauf der Diskussion deutlich zu werden, daß zur Einübung in und zum Aufbau von Lehrverhalten eine gewisse Fragehaltung dazugehört, ein gewisses Problembewußtsein eine Voraussetzung bildet. Ob ich nun dieses Problembewußtsein auf deduktivem oder induktivem Weg erarbeite, und das war der entscheidende Unterschied in der Diskussion unserer Gruppe, ist unabhängig von dem Erfordernis, das eine Fragehaltung vorhanden sein muß, um dem Phänomen Unterricht im Hinblick auf Lehrenkönnen näherzukommen.

BONGARD: Aus der Sicht der Berliner Gruppe ist die Gefahr sehr groß, daß der Student, wenn er im ersten Abschnitt seines Studiums schon mit der Aufgabe konfrontiert wird, selbst — und seien es noch so bescheidene — Unterrichtsversuche zu unternehmen, beobachtetes Lehrverhalten imitiert, daß er sich einen vorgefundenen Erziehungs- oder Unterrichtsstil unreflektiert anpaßt. Deshalb versuchen wir, unsere Studenten daran zu hindern, sich vorzeitig auf Praxis im Sinne von Praxisvollzug einzulassen, sondern wir leiten sie an, zunächst kritisch zu beobachten.

*Erstes Beispiel:* Eine Beobachtungsaufgabe für einen Studenten im Rahmen eines Praktikums als Schulassistent dürfte die sein, festzustellen, ob die Lehrer, die er dabei kennenlernt, das von ihnen selbst für besser gehaltene sozialintegrative Verhalten an den Tag legen oder ob dies nicht der Fall ist. Wir wissen, daß empirische Untersuchungen darüber Aufschluß geben, aber das muß konkret in der Praxis beobachtet und erfahren werden, damit man weiß, wovon die Rede ist: autoritäres oder sozialintegratives Verhalten oder ob ein laissez-faire-Stil vorgefunden wird und wie er begründet wird.

*Zweites Beispiel:* Er beobachtet, wie sich die Theorie zur vorgefundenen Praxis in Bezug auf Schulstrafen verhält, aber der beobachtende Praktikant darf nicht in die Lage versetzt werden, selbst eine Klasse zu disziplinieren und dafür zu sorgen, daß Ruhe herrscht, bis der Unterricht beginnt. Es geht darum, daß er beobachtet, was in der Praxis geschieht und dies dann reflektiert. Wir legen also sehr großen Wert darauf, daß im ersten Studienabschnitt Gelegenheit geboten wird, zu einer sehr genauen — ich möchte sagen: intimen Kenntnis der Verhältnisse an der Schule, ohne daß der Student schon handelnd eingreift.

BONGARD: *Zum zweiten Studienabschnitt:*

Wenn man die Grundmodelle unter 4.1 miteinander vergleicht, wird deutlich, daß in diesem mittleren Abschnitt Blöcke von Praxisbegegnung vorgesehen sind, entweder je

1 Blockpraktikum vor dem 4. und nach dem 5. Semester oder — nach dem Berliner Modell — eine Kompakteinheit von Praxisbegegnung im 4. und im 5. Semester. Die entscheidende Frage scheint meines Erachtens die zu sein: Ist es bei dem KPH-Konzept, das darauf angelegt ist, Schulpraktische Ausbildung ins Studium zu integrieren, zu rechtfertigen, daß man sie aus dem Semester hinausverlegt und dabei notwendig in Kauf nimmt, daß sich nur eine geringere Anzahl von Hochschullehrern an dieser Praxisbegegnung beteiligt?

STEIMLE: Mir scheint dieses Auseinanderklaffen nicht notwendig gegeben zu sein. Wenn man davon ausgeht, daß dieses Blockpraktikum während des Semesters im Rahmen eines Projektes vorbereitet und im Anschluß daran in der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt wird, dann scheint mir dadurch eine enge Verbindung zum Studium gegeben, und ich würde hier nicht die Befürchtung eines notwendigen Auseinanderfallens teilen.

BOROWSKI: Ich möchte konstatieren, daß das Berliner Didaktikum ursprünglich als ein Gesamtsemester konzipiert war und auch so praktiziert wurde und daß es jetzt auf 2 Semester verteilt worden ist. Dadurch ist es zu einer Annäherung an die Blockpraktika-Praxis, wie sie an den übrigen Hochschulen gehandhabt wird, gekommen. Die beiden Konzeptionen scheinen sich aufeinander zuzubewegen. Was man von dem Didaktikum sicherlich lernen kann, ist dieses, daß die Blockpraktika, wenn sie effektiv sein sollen, im Sinne von Projektarbeit vor- und nachbereitet werden müssen. Im übrigen stimme ich mit Herrn STEIMLE überein und möchte hinzufügen, daß Hochschullehrer ja verpflichtet sind, ein bestimmtes Jahrespensum an Praxisbegegnung zu absolvieren.

VOGEL: Auch ich möchte sagen, daß das Problem der zeitlichen Lage sekundär ist. Wesentlich erscheint mir, daß, da ja die Praktika unter dem fachdidaktischen Aspekt stehen, die inhaltliche und die didaktische Seite konsequent aufgebaut, inhaltlich gesichert und dargestellt wird. Wichtig ist ferner, daß der Student Unterricht über längere Zeit durchführen und sein Lehrverhalten über längere Zeit erproben und überprüfen kann.

DIETRICH: Zu der Frage, wie das Praktikum durchgeführt wird, ob nach dem Modell der Berliner oder als Blockpraktikum in der semesterfreien Zeit, möchte ich folgendes sagen: Im Berliner Didaktikum habe ich die Erfahrung gemacht, daß hier immer mehrere Kollegen, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler im Didaktikum mit Studentengruppen und einzelnen Studenten zusammenarbeiten, während es im Blockpraktikum in der Regel so ist, daß die Studenten nur von einem Lehrer als Mentor betreut werden, der die beständige Verbindung zur Theorie nicht hat wie die Hochschullehrer. Die Form des Berliner Didaktikums garantiert, daß hier eine Kooperation verschiedener Wissenschaftler stattfindet: Dieses Modell sollte man auf das Blockpraktikum übertragen.

BONGARD: Ich meine, daß die Verlagerung von Blockpraktika in die vorlesungsfreie Zeit besonders bei Integration der Lehrerausbildung in die Universität die Gefahr birgt, daß sich ein Verfahren herausbildet, in dem Theorie und Praxis völlig auseinanderfallen, d. h., der Student wird nur einem Ausbildungslehrer für kurze Zeit überantwortet und seine Praxiserfahrungen werden nicht theoretisch vorbereitet und aufgearbeitet.

VOGEL: Vielleicht darf ich weiterführend noch einen Gedanken hinzufügen: Dieser zweite Studienabschnitt ist der Ort, an dem Unterrichtsforschungsprojekte eingeleitet

werden sollten, die dann im 3. Studienabschnitt abzuschließen wären und dann gegebenenfalls auf die Gestaltung des zweiten Abschnittes des Studienganges zurückwirken.

PLENUM: Ich habe 2 Fragen zu stellen:

1. Können Sie uns etwas darüber sagen, wie man mit hoffnungslos überfüllten Semestern fertig wird?
2. Können Sie uns Ihre Überlegungen zu der Frage sagen: Soll man Praktika zensieren oder nicht?

BONGARD: Zu Ihrer 1. Frage eine Antwort aus Berlin: Den Berliner Studenten ist es gelungen, der Öffentlichkeit und dem Ministerium die unhaltbaren und untragbaren Bedingungen ihres Studiums deutlich zu machen. Wir haben in diesem Jahr etwa 80 Stellen nachbewilligt bekommen. Man kann die Ausbildungsbedingungen nur verbessern, wenn Hochschullehrer und Studenten gemeinsam politisch handeln.

STEIMLE zu Frage 2: Solange nicht die entsprechenden Verfahren da sind, Lehrverhalten auch tatsächlich kontrollieren zu können und Effektivität überprüfen zu können, muß jedes Zensieren ein Vabanque-Spiel sein.

VOGEL zu Frage 2: Wenn man Lehrverhalten aufbauen will, ist es gänzlich unmöglich, daß man Lehrversuche oder Sequenzen daraus einer Benotung unterzieht. Es muß aber gesichert sein, daß ein Lernfortschritt sichtbar gemacht werden kann. Wir sind dabei, einen Kriterienkatalog an unserer Hochschule zu entwickeln. Es gibt darüber so gut wie kaum etwas, auch im amerikanischen Raum nicht. Im deutschsprachigen Raum gibt es gewisse Vorversuche und zwar soweit ich sehe in Tübingen, in Heidelberg und in Freiburg. Diese Dinge sind äußerst kompliziert, sie müssen durch ständige Überprüfung verbessert werden und als Instrumentarium zum Aufbau eines Lehrerverhaltens verfügbar gemacht werden. Nur eine Zensierung dient nicht dem Aufbau eines Lehrerverhaltens.

BOROWSKI zu Frage 1: Man darf auf keinen Fall auf Grund der großen Studentenzahlen dieses Problem durch technische Medien (Unterrichtskino, Unterrichtsmitschau) lösen wollen. Diese dürften nur aus sachlichen Gesichtspunkten eingesetzt werden.

Zu Frage 2: ... Eines scheint mir wichtig, daß wir verantworten müssen, welche Studenten wir in die Schule als Lehrer entlassen. Diese Tatsache fordert als Minimum die Entscheidung „bestanden“ und „nicht bestanden“, die am besten nach einem Punktsystem zu ermitteln ist, aber hierfür fehlt noch der bereits angesprochene Kriterienkatalog.

BOROWSKI nimmt abschließend noch einmal Stellung zur zeitlichen Einordnung der Praktika: Das Praktikum sollte außerhalb des Semesters stattfinden, sofern gewährleistet ist, daß die beteiligten Hochschullehrer das Praktikum nicht nur vor- und nachbereiten, sondern während des Praktikums auch tatsächlich anwesend sind. Man darf nicht aus dem Auge verlieren, daß u. a. auch die *Fachwissenschaft* zum Studium gehört und man kann nicht Gruppen von Studenten während des Semesters aus der ganzen Arbeit herausnehmen. Es darf auch nicht so sein, daß die Durchführung eines Projektes alle Kräfte eines Studenten voll absorbiert. Er muß genügend Zeit für das übrige Studium haben.

PLENUM: Die Aussagen zu dem wissenschaftstheoretischen Hintergrund und zu den Inhalten, Methoden und Medien sind Aussagen, die bis jetzt nicht wissenschaftlich abgesichert, die bestenfalls Materialien und Anregungen für die eigene Arbeit sind.

Wenn wir aus dem Pädagogischen Hochschultag eine Konsequenz ziehen, müssen wir an die Kultusminister einen Antrag stellen, durch den sie aufgefordert werden, den Hochschulen Mittel bereitzustellen, die sie in die Lage versetzen Modelle Schulpraktischer Studien zu entwickeln und wissenschaftlich abzusichern.

*Beschluß des Plenums:*

Darauf wurde vom Plenum einstimmig folgender Beschluß gefaßt:

Die Kultusminister der Länder werden aufgefordert, in Erlassen sicherzustellen, daß neue Modelle zur Durchführung von Schulpraktischen Studien genehmigt werden. Dazu sind die erforderlichen finanziellen Mittel bereitzustellen, besonders für die damit verbundenen personellen Mehrkosten.

*Begründung:*

Die optimale Form ist das Unterrichtsprojekt, d. h. eine Seminarveranstaltung mit schul-(unterrichts-)relevantem Thema. Die hierfür notwendige Kleingruppenarbeit erfordert eine Vermehrung der Hochschullehrerstellen.

Die Verhandlung des 3. Studienabschnittes wurde aus Zeitgründen abgesetzt.

## 7. Schlußansprache des Präsidenten des Hochschultages

(Prof. Dr. H. M. ELZER)

Es obliegt mir, das Schlußwort zu sprechen und zu versuchen, die Generalia zu nennen, die als Fazit der Verhandlungen hier auf dem 8. Pädagogischen Hochschultag gelten können. Wir nahmen uns vor, die Vorarbeiten der Fach- und Projektgruppen mit dem umfangreichen Unterlagen, die wir Ihnen zuschickten und die Sie hier in Regensburg zusätzlich noch erhielten, zu einem anbietbaren Konzept für die Schulpraktischen Studien an unseren Hochschulen zu verarbeiten. Dies Konzept sollte die vorformulierten Prinzipien — gemeint sind die Thesen (vgl. S. 3f.), die in den Vorbereitungstagungen beschlossen wurden und die die Folgerungen aus den 1970 von unserer Konferenz verabschiedeten „Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule“ (vgl. S. 3f., Anm.) darstellen — und die von den Projektgruppen erarbeiteten Modelle umsetzen in operationale Konsequenzen, durch die es ermöglicht wird, in einer weiteren Bestandsaufnahme die in den einzelnen Hochschulen gegenwärtig realisierten Schulpraktischen Studien zu überprüfen, um — trotz der Unterschiede in den Konzeptansätzen, die auch in Regensburg nicht harmonisiert werden konnten — eine einheitliche Linie für die Verwirklichung dieses Bereiches der Lehrerausbildung zu finden. Über die Bedeutung der in das Studium integrierten Berufsfeldarbeit haben wir zu Beginn des Hochschultages gesprochen: Die „innere Hochschulreform“ und die theoretisch wie praktisch konsolidierte Hochschuldidaktik der lehramtsbezogenen Studien fordern den Konsens, dies besonders im Hinblick auf eine integrierte Lehrerausbildung an Universitäten und Gesamthochschulen.

Das Fazit hinsichtlich der ausformulierbaren Konsequenzen lautet:

1. Bei der Verwirklichung unserer wissenschaftstheoretisch und auch hochschuldidaktisch begründeten Forderungen müssen wir uns lösen von einem Begriff der „Praxis“ und der „praktischen Ausbildung“ bisheriger Form, der schon lange nur mit schlechtem Gewissen die Note „Vorläufigkeit“ und „provisorisch“ gegeben wurde (vgl. S. 13ff.).
2. Nur unter einem wissenschaftlichen Aspekt, der sich aus pädagogisch-didaktischen Prämissen ergibt, sind die Schulpraktischen Studien zu sehen, sind diese in das Studium einzubinden und in der Beschreibung der einzelnen Teil-Studiengänge in den Grundwissenschaften, in den Fachwissenschaften und in den Fachdidaktiken zu berücksichtigen.
3. Dieser Studienbereich darf weder trostlos theoretisch, noch durch eine nur individuell erprobte Erfahrung begründet werden. Er muß im Studium eines jeden Studenten eine schulorientierende Wirklichkeit darstellen, die wissenschafts- und schulorientiert berufsqualifizierende Studienabschlüsse garantiert.
4. Die Schulpraktischen Studien müssen die Implikation von theoretischer und handlungsaffiner Begriffsbildung mit einem Berufsbewußtsein des Lehrers ermöglichen, das die von der Gesellschaft der Schule gesetzten Aufgaben in pädagogisches Handeln umzusetzen hilft. Diese Konsequenzen sind pädagogisch-didaktischer Art, die selbst wiederum auf anthropologischen und psychologischen Erkenntnissen beruhen, aber auch



die soziologisch-politischen Determinanten einbeziehen, die sich aus dem öffentlichen Charakter unserer Schulen und deren Unterricht ergeben. Diesen komplexen Zusammenhang auf Theoriebildung und Praxisorientierung hin abzutasten, um Handlungskategorien zu entwickeln, war der innovatorische Auftrag dieses Hochschultages, denn nur im Zusammenbinden von Studienfeld und berufsorientiertem Tätigkeitsfeld gelingt Pädagogik als Wissenschaft; nur so gelingt eine akademischen Lehrerausbildung.

Wir haben die Verhandlungen hier in Regensburg nicht isoliert sehen wollen. In den Vorbereitungspapieren haben wir zum Ausdruck gebracht, daß die Thematik „Schulpraktische Studien“ nur einen Teilbereich, einen Sektor, ein Strukturelement des Ganzen der von uns angestrebten neuen Lehrerausbildung darstellt. Es sollte hier eine Basis geschaffen werden. Darauf soll das Übrige aufbauen, das die Lehrerausbildung systematisch abrundet. Die Arbeit dieses Hochschultages ist nicht abgeschlossen. Es muß das langgehegte Vorhaben realisiert werden: Die Strukturfragen des Gesamtstudiums der Lehrerausbildung müssen wir bald anpacken. Es wird dies die Thematik des 9. Pädagogischen Hochschultages sein, deren Vorbereitung mit dem Abschluß des Hochschultages hier in Regensburg beginnen muß. Dieser kommende Hochschultag — ich darf hier die Desiderata aufgreifen, wie sie in den uns vorliegenden Papieren genannt sind — muß dann die Curricula der einzelnen Disziplinen und Disziplinengruppen erstellen. Dies muß geschehen nach den drei Gesichtspunkten:

1. systematische Studieneinheiten, die der Fachsystematik folgen,
2. projektbezogene Studieneinheiten, die problem- und berufsbezogen zugleich fächerübergreifend sind und
3. „kombinatorische Studieneinheiten“, die in Verbindung mit Schulpraktischen Studien durchgeführt werden.

Dieses Vorhaben war auch gestern auf unserer Delegiertenversammlung Gegenstand unserer Beratung. Im Tätigkeitsbericht des Vorstandes hatten wir den jetzigen Hochschultag auch unter den Aspekt des kommenden gestellt.

Die der Konferenz für die nächste Zeit so aufgetragene Arbeit ist zugleich der Auftrag zur Selbstreflexion, d. h. des Nachdenkens über ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Rolle im tertiären Bereich, in dem wichtige Entscheidungen anstehen, die auch die Hochschulerepräsentation der lehrerausbildenden Institutionen — seien sie selbständige Pädagogische Hochschulen oder Universitäten oder auch Gesamthochschulen — betreffen. Daseinsberechtigung und Daseinsnotwendigkeit einer solchen Konferenz wie der unseren sind damit als Frage aufgeworfen. Daß die Konferenz ihre Existenzberechtigung nicht erst nachzuweisen hat, ergibt sich aus den eben genannten Aufgaben, die bis zum nächsten Hochschultag gemeistert werden müssen. Es sind aber auch andere Bedürfnisse, die eine institutionalisierte Zusammenarbeit notwendig machen. Wir haben unser Instrumentarium, nämlich die Konferenz als zentrale Repräsentation der Lehrerausbildung, gestern auf der Delegiertenversammlung neu definiert und ihr den Namen gegeben: „Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik“. Sie hat ihre Arbeitsintention von der Institutionsvertretung her jetzt auf die Fächer- und damit auf die Wissenschaftsvertretung verlagert. Das Fächerprinzip — als eines der Prinzipien, die lt. unserer Satzung die Konferenz konstituieren — wurde mehr in den Vordergrund gerückt. Die Fachgruppenarbeit als wissenschaftstheoretische und auch als wissenschaftspolitische Arbeit hat mit dieser Gewichtsverschiebung an Bedeutung gewonnen. Es ist dies Hochschulpolitik mit anderer Gewichtung. Fragen der

institutionellen Form der Lehrerausbildung verbunden mit Statusfragen sind in Kürze gelöst. Von der „äußeren Lehrerausbildungsreform“ geht der Weg jetzt zur „inneren Reform“, die mit den genannten Fragen der Studien-Struktur-Reform zusammenhängen. Auch die Fragen der Beschreibung und Neugruppierung der in der Lehrerausbildung tätigen Disziplinen gehören zu dieser „inneren Reform“. Wir müssen mit diesem Instrument, der Hochschulkonferenz, in diesem neuen Selbstverständnis, die kommenden Aufgaben anpacken. Unsere Konferenz ist elastisch; sie kann aufgrund ihrer Satzung diese Gewichtsverlagerung vollziehen. Sie kann und wird schnell die oben genannten inneren Aufgaben der Neubeschreibung der Studienstruktur anpacken. Die hiermit aufgeworfenen Fragen werden ihre Auswirkung auf hochschulinterne Veränderungen unserer Mitgliedsinstitutionen mit sich bringen. Die organisationspolitischen Konsequenzen werden dann zu formulieren sein, wenn wir die Studienreform gemeistert haben. Der Auftrag unserer Konferenz ist sicher nicht zu Ende. Die eigentliche Arbeit an der neuen deutschen Lehrerausbildung in hochschulmäßiger Form wird erst jetzt beginnen, wo die verschiedenen Hochschulen — die alten Universitäten und die nicht mehr jungen Pädagogischen Hochschulen — mit den in den Hochschulbereich eintretenden Fachhochschulen ein notwendiges Gespräch werden führen müssen, ein Gespräch über die akademischen Studien, über die Schule, über die Erziehungswissenschaften, über die Lehrerausbildung für alle Stufen und Bereiche der kommenden Gesamtschule. Wir haben für diese gemeinsamen Arbeiten in unserer Konferenz bisher und auch hier auf diesem Hochschultag gute Vorarbeit geleistet.

Zum Schluß einige Worte des Dankes an die Fachgruppen und an die für diesen Hochschultag ad hoc gebildeten Projektgruppen, für ihre Vorarbeit und für die in ihrer Verantwortung gelegene Arbeit hier in Regensburg. Ein besonderes Wort des Dankes an die Geschäftsstelle, die Organisations-, Clearing- und Umsetzungsstelle für die Abläufe der Entscheidungsprozesse vor und während des Hochschultages war! Dank dem Vorstand, dem Länderrat und dem Fachgruppenrat unserer Konferenz. Dank an Sie, meine Damen und Herren, als Teilnehmer und Mitakteure dieses 8. Pädagogischen Hochschultages! Schließlich Dank an unsere Gäste aus dem staatlichen Bereich und aus dem Universitätsbereich, wobei besonders die Vertreter mehrerer Fakultätentage im besonderen zu nennen sind. Wir könnten parallel zum offiziellen Programm mit diesen Gästen aus der staatlichen Hochschulverwaltung und mit den Gästen aus den Universitäten und aus den verschiedensten Bereichen der Hochschulvertretung interessante und auch sicher richtungsweisende Gespräche führen. Diese Gespräche werden in der nächsten Zeit weiter fortgesetzt werden.

Als Präsident dieses 8. Pädagogischen Hochschultages und als Vorsitzender der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, der mit dem Ende des Jahres sein Amt dem neuen Vorsitzenden, Herrn Prof. Dr. JOB-GÜNTER KLINK, Bremen, übergibt, darf ich sagen: Die Konferenz hat bisher viel gearbeitet; sie hat ihre Rolle im Tertiären Bereich gut vertreten. Sie hat mit diesem Hochschultag neben den lehrerausbildungsnotwendigen Fragen auch indirekt aktuelle Fragen der Hochschuldidaktik angesprochen, zur Diskussion gestellt und auch artikuliert. Der in Kürze vorliegende gedruckte Bericht des Hochschultages wird erweisen, daß wir mit dem Thema „Schulpraktische Studien in erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre“ einen entscheidenden Beitrag zur Lehrerausbildungsreform und zur Hochschulreform geleistet haben.



## 8. Ausblick — Ansprache des neuen Vorsitzenden der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

(Prof. Dr. JOB-GÜNTER KLINK)

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

die Delegiertenversammlung hat mich gestern zum Vorsitzenden der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik gewählt. Ich bitte Sie, nicht bereits heute von mir ein ausgearbeitetes Programm für die nächsten Jahre zu erwarten.

Für mein Verständnis hängt die Zukunft unserer Hochschulkonferenz von der Bewältigung dreier Aufgaben ab:

- erstens davon, daß sie allgemein von der Notwendigkeit ihrer Berechtigung überzeugen muß; daß sie beweisen muß, mehr zu sein als eine Ansammlung höflicher Verbindlichkeiten, freundschaftlichen Schulterklopfens und akademischer Selbstbestätigung. Daß es ihr gelingt, weiterhin davon zu überzeugen, ein Gremium zu sein, dessen Rat man sucht und dessen Kritik Gewicht hat; ein Gremium, das bildungspolitisch herausfordert und bildungspolitische Herausforderungen annimmt; ein Gremium, das davon überzeugt, nicht nur darum noch zu existieren, weil es einmal gegründet worden ist, sondern das heute gegründet werden müßte, wäre es nicht schon vorhanden.
- Die zweite Aufgabe ist, daß die Hochschulkonferenz getragen werden muß von ihren Mitgliedern, daß diese Mitglieder als Personen und als Institutionen das gemeinsame Interesse an der Ausbildung aller pädagogischen Berufe vor die Pflege föderalistischer Individualismen stellen, daß die Bemühungen um notwendige Kompromisse nicht so erschwert werden, daß am Schluß eindeutiges politisches Handeln nicht mehr möglich wird, sondern nur noch nichtssagende Deklamationen bleiben.
- Drittens — und hier hat Kollege ELZER entscheidende Vorarbeiten geleistet — bedarf die Hochschulkonferenz einer Finanzmasse, mit der es möglich wird, Bildungspolitik zu machen. Ohne Geld kann in unserer Gesellschaft keine Verbandspolitik getrieben werden. Bei der Beschaffung der Geldmittel steht die Hochschulkonferenz allerdings in der Gefahr, daß durch die Gewährung von Finanzmitteln Abhängigkeiten entstehen. Wir müssen versuchen, Geld zu bekommen, ohne zu große Abhängigkeiten, wem auch immer gegenüber, eingehen zu müssen.

Ich danke dem Vorstand für die in den letzten 3 Jahren geleistete Arbeit. Ich spreche sicher auch in Ihrer aller Namen, wenn ich vor allem Herrn Elzer als dem Vorsitzenden für die geleistete Arbeit während der vergangenen Jahre herzlich danke. Herr Elzer hat in enger Zusammenarbeit mit dem Vorstand neue Kontakte geknüpft und neue Handlungsmöglichkeiten für die Hochschulkonferenz geschaffen.

Vor allem ist auch zu danken den Organisatoren dieses Hochschultages. Ich habe aus der Ferne sehen können, wieviel verborgene Mühen die Organisation dieses Hochschultages mit sich gebracht hat. Der ganze Umfang der Vorbereitung wird wohl erst dann sichtbar werden, wenn die Dokumentation vorliegt.

Ich schließe mit der Bitte an Sie alle und an den neuen Vorstand, uns dabei zu unterstützen, die nächsten 3 Jahre sicher über die Runden zu kommen.



## Anhang

### *Regensburg und der Immerwährende Reichstag*

Referiert von WALTER FÜRNROHR, Nürnberg, anläßlich der Eröffnung des 8. Pädagogischen Hochschultages im Alten Reichssaal.

„Regensburg liegt gar schön, die Gegend mußte eine Stadt hervorlocken . . .“ So steht es zu lesen gleich auf den ersten Seiten in einem Werke der Weltliteratur, das uns allen ein Begriff ist: in Goethes „Italienischer Reise“ (1786). Ein Blick von den Höhenzügen nördlich oder südlich der Donau auf die Altstadt herab zeigt Ihnen eine der wenigen deutschen Städte, deren mittelalterliche Bausubstanz über den Krieg hinweg zum großen Teile erhalten geblieben ist. Hier im Kern von Regensburg kann man sich noch eine Vorstellung machen vom Aussehen und vom Leben einer mittelalterlichen und frühneuzeitlichen „Großstadt“.

Gerade weil der 8. Pädagogische Hochschultag in der modernen Universität am Rande der Stadt zu Gast sein wird, soll bei Eröffnung dieser Tagung das traditionsreiche *alte* Regensburg in Erinnerung gerufen werden.

Im hohen Mittelalter wichtigste Handelsstadt nördlich der Alpen mit Fernhandelsverbindungen nach Italien, Frankreich und bis nach Kiew, ist Regensburg bis heute reich an hervorragenden sakralen und profanen Baudenkmälern besonders der romanischen und der gotischen Stilepoche, hat darüber hinaus in nahezu lückenloser Folge von der Römerzeit bis zum Empire Zeugnisse aus den verschiedenen Bereichen geistigen Schaffens vorzuweisen: neben Werken der Architektur, der Plastik und der Malerei, die Sie bei einer Stadtbesichtigung kennenlernen, auch Werke der Literatur und der Musik sowie wissenschaftliche Leistungen. Hat doch eines der ältesten deutschen Benediktinerklöster, St. Emmeram, hier in Regensburg den prachtvollen Codex Aureus aus dem 9. Jahrhundert (heute das wertvollste Stück der Bayerischen Staatsbibliothek) bis ins vorige Jahrhundert verwahrt, wie es auch Fundstätte der Werke Roswithas von Gandersheim gewesen ist. Albertus Magnus und später Johannes Keppler haben zeitweise hier gelebt und geforscht, und Albrecht Dürers großer Zeitgenosse, der bedeutendste Maler der Donauschule: Albrecht Altdorfer, war Ratsherr zu Regensburg.

Überflüssig zu sagen, daß das nur ein paar Andeutungen sind, daß die Geschichte Regensburgs für den, der ihr einige Aufmerksamkeit widmet, noch zahlreiche Überraschungen bereithält.

Hier in diesem Saale (dem „Reichssaal im alten Rathaus“) begegnet uns zwar auch Wohlstand und Kunstsinn vergangener Zeiten, vor allem aber jenes andere, das *politische* Regensburg, das in der Neuzeit weit über sein politisches Eigengewicht hinaus als Stätte der Auseinandersetzung und des Kompromisses für ganz Europa Bedeutung gewonnen hat.

Im 13. Jahrhundert hatte die Regensburger Bürgerschaft nach 100 Jahren des Kampfes um das Stadtrecht zwischen Kaiser, bayerischem Herzog und Regensburger Bischof (endgültig im Jahre 1235) die Reichsfreiheit gewonnen. Das Rathaus jener Zeit ähnelte den Geschlechterburgen, die mit ihren stolzen Türmen damals nach italienischem Vorbild errichtet wurden und z. T. noch heute zu sehen sind. Um 1360 wurde dieser Teil des Rathauskomplexes, den wir den Reichssaalbau nennen, als Tanzhaus

des Rates neu erbaut. Es gab genug Feste und glanzvolle Ereignisse im Leben der Stadt, denen dieser schon seit dem 16. Jahrhundert mit wertvollen Gobelins geschmückte Saal diente. Das größte öffentliche Interesse durften dabei die Reichsversammlungen für sich beanspruchen, die — seit dem 14. Jahrhundert ausgeprägt in der Form von Reichstagen — immer wieder in Regensburg stattfanden. Ja, seit 1594 wurden ausnahmslos alle Reichstage in Regensburg, und das heißt in den Räumen dieses Rathauses, abgehalten. Die Stadt bot für die Gäste aus dem ganzen Reich insofern besonders günstige Verhältnisse, als die Reichsstadt 1542 durch Mehrheitsentscheid der Ratsherren zum Luthertum übergetreten war, indes innerhalb ihrer Mauern nach wie vor vier katholische Reichsstände existierten (das Hochstift und die gefürsteten Reichsabteien St. Emmeram, Ober- und Niedermünster). Evangelische und katholische Fürsten und ihre Begleiter konnten hier bei Glaubensgenossen wohnen. Obendrein war die Stadt für die Habsburger Kaiser zu Schiff erreichbar.

Als der letzte hierher einberufene Reichstag, der von 1663, nach Abreise des Kaisers und der Fürsten zu einem Gesandtenkongreß geworden war und als solcher keine Miene machte, wieder auseinanderzugehen, räumte ihm der Rat der Stadt Regensburg auf Dauer jene Räumlichkeiten ein, die man im Rahmen des Reichstagsmuseums besichtigen kann: das fürstliche und das kurfürstliche Kollegium mit ihren Nebenzimmern und, ein Stockwerk höher, das reichsstädtische Kollegium; denn die drei ständischen Kollegien verhandelten grundsätzlich jedes für sich und vereinigten sich in diesem Saal, den wir den Reichssaal nennen, nur, um gemeinsam die kaiserliche Proposition entgegenzunehmen und vor jedem Reichsschluß um ihre gesonderten Konklusa zu vergleichen und zu einem gemeinsamen „Reichsgutachten“ zu kommen. Nach diesem Vorgang hieß der Saal in der umständlichen Manier jener Zeit „Re- und Correlationssaal“. Das Plenum versammelte sich also nur in seltenen Fällen, und verhandelt wurde im Plenum niemals in Gegenwart des Kaisers oder seines Stellvertreters, des kaiserlichen Prinzipalkommissars. Daher kam es, daß die Inhaber dieses vornehmsten diplomatischen Postens, den die Kaiser besetzten, zuletzt fast nur mehr repräsentative Funktionen innehatten.

Hier in diesem Saale erinnern wertvolle Stücke an die einstigen Kaiser: unter diesem Baldachin, den Ratsherren der Stadt trugen, hielten mehrere Kaiser des 16. und 17. Jahrhunderts, vielleicht schon Maximilian II., jedenfalls Rudolf II., Matthias und Ferdinand II., ihren feierlichen Einzug in Regensburg; im Erker und im Ostfenster der Stirnwand erinnern (mit 1532 datierte) Zierglasscheiben an Kaiser Karl V., im Westfenster nennt die Umschrift eines Glasgemäldes Kaiser Matthias (1612); vom Erker aus haben soeben gewählte römische Könige, die damit designiert waren, zu Kaisern erhoben zu werden, die jubelnden Massen begrüßt; und hier in der Mitte der Stirnseite des Saales stand wirklich einst ein kaiserlicher Thronessel, den dieser schöne Stuhl aus alter Zeit nur schlecht und recht vertritt. Aber all das und selbst die devote Ausdrucksweise in offiziellen Schreiben, die der Reichstag an den Kaiser richtete, sollte uns nicht täuschen: die Kaiser und ihre Stellvertreter, die kaiserlichen Prinzipalkommissare, waren keineswegs Befehlshaber des Reichstags, sondern *Vertragspartner* und damit meistens *Verhandlungsgegner*. In der Formel, „Kaiser und Reich“ hätten dieses oder jenes beschlossen, steckt doch folgender Sachverhalt: ein Konglomerat großer und kleiner Territorien, genannt „das Reich“, verkörpert durch den Reichstag, dessen Mehrheiten in den drei Kollegien sich einig geworden waren, hatte dem Kaiser ein Reichsgutachten vorgelegt,

das dieser unterzeichnet und angenommen hat. Von einer patriarchalischen Herrschaft der Kaiser im Reich kann mithin schon seit dem späten Mittelalter keine Rede mehr sein!

So gewiß das Verfahren umständlich und der Geschäftsgang meist schleppend und mit einem für unser Empfinden lächerlichen Zeremoniell belastet war — das Verdikt über jenen Immerwährenden Reichstag, das uns allen noch geläufig ist, entspricht viel eher einer kleindeutsch-preußischen Geschichtsideologie als etwa historischer Wahrheit. Wir haben längst begriffen, daß jenes vielgescholtene Zeremoniell dazu diente, die Stimmen auf dem Reichstag nicht nur zu zählen, sondern auch zu „wiegen“, also nach ihrer politischen Bedeutung zu bestimmen. Und nach allem, was unserm Volk in diesem Jahrhundert widerfahren ist, haben wir Verständnis für das mühselige Geschäft, Frieden und Recht durch gütlichen Ausgleich zu wahren: die Territorien, die in lockerem Verbund das alte Reich bildeten, waren so ineinander verzahnt und verschachtelt, daß ihnen jegliche Geschlossenheit fehlte, daß ihre Grenzen nicht verteidigt werden konnten und sie sich folglich nur in einer friedlichen Umgebung behaupten konnten. Dem friedlichen Austrag unzähliger Konflikte und besonders der friedlichen Koexistenz, wie wir heute sagen würden, von Gemeinwesen verschiedener sich feindlich gegenüberstehender Konfessionen diente nun dieser Reichstag als Stätte des Ausgleichs, des Kompromisses. Das alte Reich war ein Rechtsstaat, ganz und gar kein Machtstaat. Macht entfaltete es seit dem späten Mittelalter niemals aggressiv, allenfalls reaktiv in der Abwehr. Und in der Tat hat es die bestehende politische Ordnung seit 1648 auch gegen die *äußeren* Feinde im großen und ganzen zu bewahren vermocht. So wurde es von vielen Zeitgenossen, darunter von Montesquieu und von Rousseau, als einzigartiger Stabilisierungsfaktor in der Mitte Europas, als ein Garant des europäischen Friedens geschätzt. Wenn Frankreich, Schweden, Dänemark und die Niederlande ständig, England meistens, anfangs Spanien und später Rußland hier in Regensburg dauernde Gesandtschaften unterhielten, so zeigt das doch, daß dieser Reichstag, der bis 1806 (143 Jahre lang) in Permanenz tagte, eine Versammlung von europäischem Range war und eine politische Kontaktstelle erster Ordnung. Mit gutem Grunde entsandten die Fürsten oft ihre besten Männer auf den Reichstag, und auffallend häufig finden wir Reichstagsgesandte nach ihrer Abberufung aus Regensburg als Kanzler oder maßgebliche Minister wieder am Hofe ihres Monarchen. Dieser Reichstag war ein wichtiges Bewährungsfeld für die damaligen Politiker und wurde in der europäischen Staatenwelt allenthalben sehr ernst genommen.

Gewiß waren jene Gesandten der deutschen Reichsstände weisungsgebundene Vertreter der jeweiligen Territorialherrschaft, nicht gewählte Vertreter der *Beherrschten*. Wenn man aber dem Begriff *Parlamentarismus* nicht eine demokratische Ideologie unterschiebt, so haben wir Grund, angesichts eines so hohen Maßes an Mitwirkung im Immerwährenden Reichstag zu Regensburg eine *Frühform* des *europäischen Parlamentarismus* zu erkennen.

Aus den in aller Kürze hier vorgebrachten Tatsachen ergibt sich für mich — und vielleicht nicht nur für mich? — auch eine pädagogische Aufgabe: eine diskriminierte und verschüttete Tradition wieder ans Licht und ins Bewußtsein der Öffentlichkeit zu heben.